Hacia una antropología de los lectores

Néstor García Canclini
Verónica Gerber Bicecci
Andrés López Ojeda
Eduardo Nivón Bolán
Carmen Pérez Camacho
Carla Pinochet Cobos
Rosalía Winocur Iparraguirre



Telefonica
FUNDACIÓN

Casa abierta al tiempo
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA
UNIDAD IZTAPALAPA/División de Ciencias Sociales y Humanidades
Departamento de Antropología

Ariel


Comparte esta publicación
en redes sociales:

HACIA UNA ANTROPOLOGÍA DE LOS LECTORES







HACIA UNA ANTROPOLOGÍA DE LOS LECTORES

Néstor García Canclini
Verónica Gerber Bicecci
Andrés López Ojeda
Eduardo Nivón Bolán
Carmen Pérez Camacho
Carla Pinochet Cobos
Rosalía Winocur Iparraguirre








Casa abierta al tiempo

Esta obra ha sido editada por Ediciones Culturales Paidós, S.A. de C.V., bajo el sello editorial Ariel, Fundación Telefónica y la Universidad Autónoma Metropolitana en colaboración con Editorial Planeta, que no comparten necesariamente los contenidos expresados en ella. Dichos contenidos son responsabilidad exclusiva de su autor.

Bajo el sello editorial ARIEL M.R.
Avenida Presidente Masarik núm. 111, Piso 2
Colonia Polanco V Sección
Deleg. Miguiel Hidalgo
C.P. 11560, México, D.F.
www.planetadelibros.com.mx
www.paidos.com.mx

Gran Vía, 28
28013 Madrid (España)

Prolongación Canal de Miramontes 3855
Ex Hacienda San Juan de Dios, Delegación Tlalpan, 14387, México, D.F.
Unidad Iztapalapa/División de Ciencias Sociales y Humanidades/Departamento de Antropología
alte@xanum.uam.mx
Tel. (55) 5804 4763 / (55) 5804 4764
Fax (55) 5804 4767

Coordinación editorial de Fundación Telefónica España: Rosa María Sáinz Peña
Coordinación editorial de Fundación Telefónica México: Jesús Luis Alan Trejo Salinas

Primera edición: noviembre de 2015
ISBN: 978-607-747-133-2



Esta obra se puede descargar de forma libre y gratuita en:
http://www.fundaciontelefonica.com/arte_cultura/publicaciones-listado/

«La presente publicación pasó por un proceso de dos dictámenes (doble ciego) de pares académicos avalados por el Consejo Editorial del Departamento de Antropología, que garantizan su calidad y pertinencia académica y científica».

Impreso en los talleres de Litográfica Ingramex, S.A. de C.V.
Centeno núm. 162, colonia Granjas Esmeralda, México, D.F.
Impreso y hecho en México – *Printed and made in Mexico*

Índice

Introducción

¿Será cierto que se lee tan poco como dicen las encuestas? Este libro presenta una investigación generada por dudas ante estudios que hablan de un supuesto descenso de la lectura y sitúa en un marco más amplio la inquietud de libreros y editores por la caída de venta de libros. En contraste, observamos que muchos leen diariamente, a veces en papel pero también en sus computadoras, tabletas y celulares: correos electrónicos, mensajes de texto, chateos. ¿Cómo diferenciar y valorar los diversos modos de lectura y escritura, los que siguen las reglas escolares y se realizan como hace 40 años, y los que ocurren en nuevos soportes tecnológicos, durante viajes en los medios de transporte, en la calle, mientras se espera en consultorios y oficinas?

Tenemos muchos datos sobre la lectura, pero sabemos muy poco. Encuestas, ensayos, investigaciones históricas, debates, congresos y entrevistas. No es pequeña la bibliografía y la mayor parte está generada por organismos públicos, editores, libreros y escritores preocupados por el descenso de las ventas o por encontrar la clave para cautivar lectores y retenerlos. Muchos países, entre ellos la mayoría de los latinoamericanos, comenzaron a realizar encuestas sobre los hábitos de lectura en este siglo con una actitud —podríamos decir irónicamente— antropológica, en el sentido que el pensamiento común atribuye a la antropología: estudiar la cultura de otras épocas o aquellas formas de vida que están en riesgo de extinción.

Sin embargo, la mayor parte del saber obtenido no tiene carácter antropológico en la acepción preferida por quienes practicamos esta disciplina: conocer a los lectores más que la fortuna de los libros, observar los vínculos entre las prácticas y los imaginarios que los acompañan, reconocer la diversidad y entender las relaciones interculturales entre quienes leen. En este caso, diversidad e interculturalidad se refieren a cómo leen lectores de distintas sociedades, edades y formaciones —en diferentes soportes: papel o digital— y cómo interactúan entre ellos en la escuela, en el trabajo o en la comunicación cotidiana. Cómo se organizan distintos lectores en las visitas a librerías y bibliotecas o ante las pantallas para conocer y comunicarse las novedades editoriales, de los sitios de Internet o las redes sociales. Estos son los propósitos de las investigaciones de campo reunidas en este volumen.

Con el fin de captar comportamientos ordinarios en diferentes situaciones de lectura estudiamos la interacción de las bibliotecas con los usuarios y también los nuevos mediadores como los libroclubes y los *booktubers*. Quisimos entender cómo llegan a la lectura personas que raras veces visitan bibliotecas o que no tuvieron larga educación escolar: habitantes de la calle, madres que integran grupos para leer y comentar telenovelas, visitantes de ferias del libro.

¿Qué relaciones con la lectura se recrean en el uso de dispositivos digitales? Una evidencia de que las fórmulas tradicionales para registrar y evaluar la lectura están rebasadas la hallamos cuando maestros y otros profesionales, habituados a leer y escribir todos los días en computadoras y celulares, al pedirles que narraran sus lecturas cotidianas, respondieron que no tenían tiempo para leer, suponiendo que ese acto sólo se aplica a los libros. O estudiantes universitarios a los que les cuesta incluir como lectura y escritura prácticas que lo son pero designan con nuevos términos: chatear, postear, mensajear. ¿Es comparable la calidad de estos modos de leer con lo que hacemos ante un libro? Antes de establecer jerarquías o descalificaciones es útil observar las modalidades de lectura ejercitadas en estos comportamientos, no simplemente cuantificar los correos electrónicos o mensajes y el tiempo que se les dedica sino el significado para los sujetos, apreciar la información o el entretenimiento que encuentran en las prácticas de lectura digital. Un criterio general para todos los estudios incluidos en este libro fue pasar de la pregunta acerca de *cuánto se lee* a la averiguación de *cuándo y cómo se lee*.

En el primer capítulo, Néstor García Canclini analiza los aportes de las encuestas sobre lectura efectuadas en México, las compara con algunos resultados de las realizadas en Argentina, Brasil, España y Estados Unidos. Señala lo que queda fuera de esas indagaciones cuantitativas y la dificultad de registrar con ese procedimiento los cambios de fines con los que se lee en la actualidad. Tampoco son suficientes las encuestas para captar los nexos entre los modos clásicos de formar lectores, en publicaciones impresas, y los nuevos tipos de lectura y escritura propiciados por dispositivos digitales. Se examina también la aparente contradicción entre el descenso en las ventas de libros y la creciente asistencia a ferias, libroclubes y grupos de lectura. Aunque el papel de la escuela, tal vez la institución más analizada en la bibliografía, no es objetivo principal del presente trabajo, reconocemos su función clave y la dificultad de cumplirla debido a la escasa vinculación de los maestros con los hábitos digitales de jóvenes y niños, con los modos de informarse y argumentar propios de la cultura visual y digital. Un obstáculo significativo en México es la deficiente formación de un alto porcentaje de maestros y la resistencia de los sindicatos a que sean evaluados. Para comprender este conjunto de condicionamientos, es necesario dar un giro antropológico a los estudios sobre lectura, colocando en el centro a los lectores y registrando, a través de observaciones transdisciplinarias, diversos modos de leer, comunicar y apropiarse los textos. Una antropología multidimensional de los lectores podría modificar las respuestas a la pregunta *qué es leer*.

Buscamos diferenciar el objeto de estudio: no centrarnos en las instituciones o los objetos —libros, revistas— sino en los lectores. El segundo capítulo, elaborado por Carmen Pérez Camacho y Andrés López Ojeda, se ocupa de los programas y las acciones de las bibliotecas, los libroclubes y otras iniciativas públicas, privadas y asociativas, pero más que evaluar el cumplimiento o la renovación de sus tareas interesa comprender a sus usuarios, la «convivencia lectora». Retoman trabajos anteriores sobre las instituciones, señalan carencias en su desempeño y en la información (¿cuántas ferias del libro se hacen en México?) y hacen

contribuciones que pueden ser útiles para mejorarlas. La investigación atiende preferentemente la sociabilidad, las percepciones y experiencias manifestadas por los lectores: qué funciones les atribuyen quienes las visitan, qué esperan y qué logran. Es notable, por ejemplo, la diferencia entre los libroclubes que han recibido apoyo gubernamental y los que quedan enteramente a cargo de asociaciones vecinales o promotores comunitarios. También se comparan estos espacios de «lectura alternativa» y las prácticas que desarrollan los lectores respecto a nuevos intermediarios, como los *booktubers* o *vloggers* (video *bloggers*).

Aprender qué incita a la lectura requiere aproximarse a grupos diversos. Es lo que indaga Eduardo Nivón Bolán en el tercer apartado con mujeres de clase media, que sólo aprendieron en la escuela las primeras habilidades, luego recibieron impulsos de sus maridos y más tarde recorrieron caminos propios. En otra escena, hijos de profesores universitarios, rodeados por libros desde pequeños, avanzan con estímulos de calidad en escuelas privadas y después son los amigos e Internet los que condicionan sus preferencias: invitación, curiosidad, juego, afirmación ante los demás. No son decisivas la obligatoriedad, la presión ni la evaluación. La disciplina escolar ayuda a veces, pero los niños —sobre todo los que aprendieron a usar herramientas digitales antes de llegar a las aulas— las emplean, aunque los maestros no las incluyan en la vida escolar. Otros niños y adolescentes, los que habitan la calle, se acercan a la lectura para tratar con las instituciones, comprender sus derechos o su relación con las drogas. Podemos encontrar tendencias de edad, género e ingresos, como suelen buscar las encuestas, pero existen otras condiciones más singulares que llevan a interesarse por leer periódicos, novelas o no leer casi nunca. Es difícil imaginar políticas de promoción de la lectura que no tomen en cuenta esta diversidad de inserciones en los mundos del papel, de las pantallas y en situaciones interactivas tan dispares.

Cuando se trata de prácticas complejas, multicondicionadas y con incesantes cambios, conviene no dar nada por sentado. Supondríamos, por ejemplo, que los escritores deben apreciar mucho la lectura, en particular los libros, pero Verónica Gerber y Carla Pinochet, autoras del cuarto capítulo, se sorprendieron al escuchar relatos en los que los artistas visuales valoraban los libros en papel más que los profesionales de la escritura. Tampoco vieron en la muestra con que trabajaron, la cual comprende un rango de edad entre 20 y 60 años, que hubiera perfiles estructurados claramente por edades. Leen mucho en forma discontinua, pero en estos sujetos no se debe, obviamente, a «falta de cultura». Explorar en estos especialistas de la experimentación con el lenguaje las razones por las que mezclan textos y soportes ilumina las prácticas hoy tan extendidas de la lectura incompleta, a saltos, el cortar y pegar. La libertad con que flexibilizan sus cuerpos para leer en distintas posiciones y en sitios variadísimos da pistas para entender por qué otros lectores resisten la severidad de las bibliotecas. Las formas de leer de creadores muy productivos y críticos sirvieron para comprender comportamientos de los lectores comunes, cómo pueden combinarse el disciplinamiento escolar con la libertad lectora. Estudiar a artistas y escritores condujo a las autoras a elaborar recomendaciones valiosas para quienes desean mejorar la promoción de la lectura aceptando que hay muchos trayectos para convertirse en lector.

Los estudiantes universitarios también son menos excepcionales que lo que cabría presumir según su nivel educativo. El texto en el que Rosalía Winocur relata cómo combinan estos actores prácticas tradicionales y emergentes en sus biografías documenta el continuum *on line/off line*. Al observar sus tareas de lectoescritura en el espacio escolar y pedirles que narraran en entrevistas y diarios sus experiencias, se hizo visible que leen y escriben para compartir, buscan información y se la apropian teniendo presentes a los otros. Lo que se lee importa si se relaciona con la historia personal y también para conectarse en redes. Los modos de leer pueden mostrarse dispersos —en sitios físicos y pantallas múltiples—, pero se vuelven productivos en la medida en que generan «algún tipo de síntesis cognoscitiva, afectiva o lúdica en su espacio biográfico». La lectura hipertextual, que algunos interpretan como desorden o desorientación, revela sentidos y organización cuando los actos discontinuos de lectura, en papel y en pantallas, en la casa, la universidad o el autobús, van siendo integrados por los sujetos en sus interacciones sociales. ¿Cuáles son las lecturas valiosas? El seguimiento de los trayectos personales y grupales exhibe, «entrelazadas», las que piden los maestros, los artículos o noticias que captan en Internet, las revistas y novelas, los chateos y el estudio con fines programados. Es precisamente la atención prolongada del trabajo antropológico la que permite ubicar la variedad de lecturas en la inestabilidad de las vidas y la contingencia de los saberes que caracterizan la existencia actual. El salón de clases funcionó como estructurador, pero también como revelador de la interrelación de comportamientos lectores y de escritura cuya disparidad se negocia, aunque no siempre se resuelven los puntos de fricción entre los soportes y los hábitos antiguos o recién adquiridos.

¿Con qué metodología abarcar este objeto de estudio multiforme? Recurrimos a investigaciones y ensayos anteriores y los discutimos en un seminario realizado en la Universidad Autónoma Metropolitana en el último semestre de 2013. Se verá qué autores fueron los que más nos estimularon a lo largo de estos capítulos. En el trabajo de campo efectuamos entrevistas en profundidad, observaciones prolongadas de instituciones y situaciones informales de lectura, grupos focales, pedimos biografías lectoras y diarios en los que se registraban a lo largo del día todas las modalidades de acceso a cualquier tipo de textos. En seminarios periódicos examinamos las compatibilidades y tensiones entre los conocimientos obtenidos. Buscamos que algunos entrevistados o autores de los diarios y biografías hicieran autoobservaciones reflexivas de sus materiales y, al final, sometimos las primeras elaboraciones conceptuales a mesas de trabajo formadas con escritores, editores y lectores comunes. Los hallazgos tuvieron el carácter rapsódico, discontinuo, a veces difícil de cohesionar, que encontramos en las maneras en que hoy se lee. No pretendimos llegar a generalizaciones, ni estadísticas ni otro tipo de representatividad, pero aparecieron altas coincidencias entre las formas de leer de sujetos y grupos tan diversos como los mencionados. El *hacia* señalado en el título del libro indica el carácter incipiente, en formación, de la antropología de los lectores que aquí presentamos.

Al terminar la redacción de resultados, pedimos a tres expertos en la lectura —una investigadora en sociología de la educación, Inés Dussel; un editor y actual director de la Biblioteca

Vasconcelos, Daniel Goldin; y una estudiosa de los hábitos juveniles en formatos tradicionales y digitales, Gemma Lluch— que nos dieran una visión crítica. Fue clave esta mirada externa para entender mejor lo que habíamos hecho y percibir la necesidad de retrabajar varias partes de la investigación. Agradecemos su enorme aporte.

Fundación Telefónica proveyó el financiamiento de esta investigación que se inició con el título «De la galaxia de Gutenberg a la nube de Android», y tuvo la generosidad de donar el dinero sin colocar ningún tipo de condicionamiento al trabajo académico. La Universidad Autónoma Metropolitana (sede Iztapalapa), a la que pertenecemos dos de los coordinadores, Eduardo Nivón y Néstor García Canclini, y de cuyo Doctorado en Antropología egresaron algunos de los investigadores —Rosalía Winocur, Carla Pinochet, Carmen Pérez Camacho y Andrés López Ojeda—, acogió este proyecto y apoyó su desarrollo. Participaron también siete estudiantes de la UAM Xochimilco y dos más de licenciatura y posgrado de la UAM Iztapalapa.

Junto al agradecimiento a las instituciones y personas citadas debemos incluir la producción de conocimientos de quienes nos dieron largas entrevistas, abrieron sus talleres, bibliotecas y otros lugares de trabajo, realizaron biografías y diarios de lectura, sugirieron blogs y sitios en la red, y colaboraron participando en grupos de lectores que discutieron resultados parciales del presente estudio.

Antonio Zirión e Itzel Martínez del Cañizo produjeron un registro visual de escenas y protagonistas de diversos modos de lectura: una selección de esas imágenes enriquece estas páginas. Diana Rodríguez Pastén y Jennifer Rosado apoyaron significativamente en la búsqueda de información biblio-hemerográfica, en la relación con las instituciones involucradas y en la gestión administrativa, así como aportando sus propias experiencias de investigación. Héctor Gómez García se ocupó de la revisión de estilo y la preparación editorial del texto.

Néstor García Canclini
Eduardo Nivón Bolán
Carmen Pérez Camacho
Rosalía Winocur Iparraguirre

Capítulo 1

Leer en papel y en pantallas: el giro antropológico

Néstor García Canclini[1]

1. Profesor Distinguido de la Universidad Autónoma Metropolitana e Investigador Emérito del Sistema Nacional de Investigadores de México.

En México se hicieron dos encuestas nacionales sobre los hábitos lectores de la población en 2006 y 2012. En los dos momentos el número de libros leídos en promedio por cada mexicano fue idéntico: 2.9 libros al año. El aparente bajo nivel de lectura se muestra declinante ante la pregunta de si leían más o menos que antes, pues se encontró que 43% decía leer menos. Ambas encuestas se centraron en la lectura de libros y en comportamientos asociados a ellos: dieron pobres resultados en la asistencia a bibliotecas públicas, la lectura de periódicos y revistas.

¿Por qué los mexicanos leen poco, e incluso menos que en el pasado? Las preguntas destinadas a averiguarlo tienen supuestos evidentes, manifestados en otras secciones de la misma encuesta, acerca de los lugares y factores que condicionarían la lectura o su práctica deficiente: la cantidad de libros que existen en la casa, si las madres les leían en la infancia y los maestros los estimulaban a leer, si leyeron «en solitario en la niñez».

Entre una encuesta y otra se realizaron muchas campañas para promover la lectura, se crearon nuevas bibliotecas y salas que invitaban a leer. Pero las campañas, tanto las realizadas por dependencias públicas encargadas de bibliotecas como por editoriales y librerías, suelen identificar la lectura con los libros: «Las mejores historias no están en Face ni en Twitter» (Alfaguara), «Tómalo, léelo y devuélvelo» (anuncio del Metro de la Ciudad de México), «Salva un libro» (remate de libros en el Auditorio Nacional organizado por el Gobierno del Distrito Federal). También iniciativas ciudadanas para impulsar la lectura dicen: «Un libro, tu mejor amigo» o «Apaga la tele y prende un libro». No sólo destacan los libros como lo que distingue la lectura, sino que los oponen a la televisión y las redes sociales.

La encuesta mexicana de 2012, además de interrogar sobre asistencia a espacios culturales, indagó sobre el uso de computadoras de escritorio (65%), *laptops* (27%), teléfonos móviles (increíble 7% en 2012) y tableta electrónica (1%). Encontró que quienes decían utilizar Internet eran 43% de la población, en contraste con el 24% que lo hacía en 2006.

Al averiguar las razones por las cuales emplean Internet, 75% dijo usarlo para correo electrónico, 74% para participar en redes sociales, 72% para chatear, 69% para buscar información, 52% para estudiar: todas son formas de leer y escribir.

Sin embargo, ni la encuesta de 2006 ni la de 2012 toman en cuenta los dispositivos digitales como lugares de lectura ni exploran qué y cómo se lee y se escribe en ellos. Registran los datos de usos de tecnología de información y comunicación «en relación con la caída de lectura de libros y otros materiales para explorar si existe alguna relación causal, que por el momento no puede ser establecida».

1.1 Leer bajo la convergencia digital

Ese modo suspicaz de vincularse con los recursos digitales prolonga el antiguo desentendimiento entre la escuela y el mundo de la televisión, el cine y otros recursos audiovisuales. Las encuestas que contrastan el tiempo que los niños y los jóvenes destinan a leer en comparación con las horas diarias que pasan frente al televisor llevaron a menudo a interpretar ese desencuentro como una sustitución.

La visión antagónica de la lectura y las tecnologías audiovisuales es replanteada desde hace varios años, tanto en los estudios sobre cultura como en los que se hacen sobre comunicación. Sabemos que comienza a cambiar, también, la concepción predominantemente letrada de la escuela y la interacción de la lectura con la visualidad (Chartier, 2007; Martin Barbero, 2001). El punto de partida es intentar averiguar cómo conviven ahora la cultura letrada, la cultura oral y la audiovisual. Efectivamente, los saberes y los imaginarios contemporáneos no se organizan, desde hace al menos medio siglo, en torno de un eje letrado, ni el libro es el único foco ordenador del conocimiento (Martín Barbero, 2002; Morduchowicz, 2004).

Se trata, ya sabemos, de un proceso de recomposición de la cultura a escala mundial. Hace veinte años todavía podía imaginarse la televisión como amenaza para la lectura (otros la temían como sustituto del cine o del teatro o de la vida pública urbana). Ahora, la convergencia digital está instaurando una integración multimedia que permite ver y escuchar en el teléfono móvil audio, imágenes, textos escritos y transmisión de datos. Ni los hábitos actuales de los lectores-espectadores-internautas, ni la fusión de empresas que antes producían por separado cada tipo de mensajes, permite ya concebir como islas separadas los textos, las imágenes y su digitalización.

La educación y las encuestas en México comparten con muchos otros países la atención preferente, y a veces exclusiva, a la lectura que se hace en papel. Si la encuesta mexicana define como *lector* al que lee al menos 30 minutos al día, la encuesta efectuada en Brasil en 2011 por el Instituto Pró-Livro define como «*Leitor*» a «*aquele que leu, inteiro ou em partes, pelo menos 1 livro nos últimos 3 meses*». El mismo instrumento registra que, entre 5 y 17 años, acceden a Internet todos los días 20% de los entrevistados y 23% algunas veces por semana. De 18 a 29 años, el 30% todos los días y el 22% algunas veces por semana. Si bien 58% señala que usa Internet para recreación o entretenimiento (que incluye actividades no consideradas como lectura: videojuegos, escuchar música y ver películas), 40% dice emplearlo para trabajo escolar/estudio/pesquisa y 42% para conocer personas y «*trocar mensagens*», prácticas que implican leer y a menudo escribir. Pero esas formas de lectura y escritura, no siempre relacionadas con libros (o con su lectura completa), son subestimadas desde la propia definición del lector, que juzga como no lectores a quienes no leyeron ningún libro en los últimos tres meses. En esta misma lógica, se destacan dentro del uso de Internet el acceso a «*redes sociais o blogs que falem sobre livros ou literatura*». ¿Por qué desestimar las muchas horas que cada día adolescentes y jóvenes (y un buen número de adultos) dedi-

can a leer y escribir en Facebook y en otras redes sociales? La indagación de otras preguntas sobre la «*penetraçao da leitura de livros digitais*» y los perfiles de estos lectores no es suficiente para comprender las muy frecuentes prácticas de lectura efectuadas en computadoras y celulares.

Los estudios internacionales sobre consumos culturales muestran desde los años ochenta el predominio de medios masivos sobre las librerías y otros espacios de la cultura letrada y de élite, así como la familiarización simultánea con unos y otros recursos en las nuevas generaciones (Feixa, 2014; García Canclini y Piccini, 1993; Quevedo, 2009; Wortman, 2003).

Hace por lo menos dos décadas que los jóvenes van conociendo los libros, diarios y revistas junto con las computadoras y los videojuegos. Las pantallas y el papel son para ellos, desde los primeros aprendizajes, escenas en interacción. Si bien el impacto de lo digital es tan poderoso en todos los comportamientos, y se asimila como una parte del cuerpo, un elemento más de la indumentaria, como observa Alberto Quevedo, más que entender su presencia como sustitución de la cultura impresa hay que mirar el papel y las pantallas como soportes opcionales que se alternan en los desempeños personales y los vínculos con otros.

Más aún: la coexistencia de los sistemas letrado, audiovisual y digital ha entrelazado sus contenidos al punto de que no sólo libros, revistas, videos, músicas cultas y populares circulan de un formato o soporte a otro sino que se potencian. Es notable lo que nos dicen estudios de uno de los países en que los dispositivos electrónicos de acceso a la cultura han cautivado más consumidores. La investigación «*The Rise of Reading*» del Pew Research Center (2012) revela que el 19% de los estadounidenses posee un *e-book* (o libro digital) y el 19% una tableta. En total, el 43% de los mayores de 16 años ha realizado lecturas largas en formato digital (31% de lectores constantes de noticias y 16% de lectores de revistas y periódicos). Según los resultados de este estudio, aquéllos más propensos a la lectura digital adquieren un perfil que los diferencia de los que leen sólo en papel, pero no necesariamente porque se alejen de la lectura impresa. Quienes usan dispositivos con pantallas son lectores de más tiempo, lo hacen con más diversidad de motivos y consumen libros en diferentes formatos (digital, en papel y audiolibros). Además, prefieren comprar libros que tomarlos prestados.

No sorprende entonces que el promedio de volúmenes leídos por un lector digital al año en los Estados Unidos haya resultado mayor al de quienes sólo leen material impreso. Los primeros leen un promedio de 24 libros y los segundos 12. La media de libros leídos por los lectores en pantallas es de 13 volúmenes al año, y de aquellos que lo hacen en formato impreso se reduce a seis.

En América Latina un síntoma de cómo los gobiernos están buscando revertir esta disociación entre las culturas letradas, audiovisuales y digitales son los programas destinados a introducir las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) en las escuelas. Si bien los

Estados Unidos fueron precursores en esta innovación, 18 países latinoamericanos vienen instalando diversos tipos de infraestructura digital. Tales experiencias hacen conocer los efectos que tiene la utilización de estos recursos por todos los sectores sociales en la educación y, a partir de las computadoras o tabletas entregadas a los alumnos, su repercusión en los hogares y la vida cotidiana. ¿Qué podemos aprender de esta interacción entre las escuelas y los recursos digitales? La investigación coordinada por Rosalía Winocur y Rosario Sánchez Vilela (2015) sobre el plan CEIBAL en Uruguay revela que la radicalidad del cambio escolar y social hace difícil conocer e intervenir en estos procesos con las herramientas de la pedagogía o la gestión cultural tradicionales. Tampoco pueden valorarse en su complejidad sólo con encuestas. Se requieren exploraciones cualitativas, como las entrevistas y los acompañamientos etnográficos de los actores, para percibir los diversos usos de los aparatos, los modos innovadores de leer y escribir, y los cambios en los aprendizajes.

No es poca cosa que gran parte de las escuelas adopten las computadoras si recordamos, como anota Emilia Ferreiro, a cuántas innovaciones técnicas la educación formal trató de negar la entrada en sus edificios: el bolígrafo, las calculadoras de bolsillo y las máquinas de escribir (Ferreira, 2013: cap. 19). (En México algunos alumnos aprendieron dactilografía en las escuelas, pero la tendencia internacional de rechazo es la descrita por esta autora).

Las nuevas condiciones de aprendizaje y uso de los hábitos de lectura y escritura que estas computadoras implican —y que, sabemos, pueden desarrollarse en distintas direcciones— exigen a la educación escolar una revisión radical. Así como los educadores percibieron que para conocer qué significa la innovación tecnológica en las escuelas es insuficiente contar el número de las computadoras o tabletas entregadas y se intenta valorar cualitativamente los usos que hacen los receptores, sabemos muy poco de las transformaciones generales inducidas por los dispositivos tecnológicos en una sociedad si sólo averiguamos cuántos libros o revistas lee cada entrevistado. Es interesante el sesgo de los estudios aun en países como Argentina, donde la Encuesta Nacional de Hábitos de Lectura de 2011 registró la posesión de dispositivos digitales y cuánto tiempo se lee y escribe en ellos, pero no indagó qué tipo de *mails* o *blogs* prevalecen, a diferencia de las preguntas sobre los géneros más leídos en papel (cuentos y novelas). Hasta ahora la tendencia a dedicar más tiempo a la lectura y escritura en pantallas no genera tanta curiosidad acerca de los contenidos como respecto de la lectura en papel.

Estas observaciones conducen a ampliar los menús de las encuestas. Un acontecimiento es el librito elaborado por el CERLALC en 2014 *Metodología común para explorar y medir el comportamiento lector*, en el que se reconoce la necesidad de combinar el estudio de la lectura con el de la escritura, «los actos prescriptivos del sistema escolar y los actos de lectura autogestionados» (CERLALC, 2014: 23). Se valoran como lugares de lectura y escritura los blogs y las notas periodísticas, los correos electrónicos y los tuits. Las prácticas transmediales, advierten, están subrepresentadas en las encuestas. Por eso, proponen un diseño nuevo, en el que, al preguntar sobre lecturas por gusto o necesidad, además de los libros y revistas,

incluyen el correo electrónico, las redes sociales, las páginas web y los foros. La intersección de la lectura con medios no escritos se averigua al indagar con qué frecuencia el entrevistado lee con la televisión prendida, oyendo música o mientras contesta llamadas. ¿Comenta lo que lee en su blog o en el del autor, consulta sobre el tema en las redes sociales?

Mientras esperamos los nuevos conocimientos que produzca este diseño reciente de encuesta buscamos observar en esta investigación de giro antropológico los comportamientos prolongados de los lectores, tanto en las escenas tradicionales —hogares y bibliotecas— como en las más flexibles en que se promueven los libros: salas y clubes de lectura, librobicis, ferias. También exploramos cómo se lee en computadoras y celulares, pedimos a los entrevistados que hicieran diarios de lectura (no sólo en papel, no sólo de lo que leen para el estudio o el trabajo) y biografías que documentaran cómo habían ido modificando en una década sus hábitos, lugares y preferencias al leer.

Las encuestas, reformuladas como ahora sugiere el CERLALC, son indispensables. Pero entendimos, a la vista de la mayoría de las existentes, que los acelerados cambios requieren etnografías que documenten cualitativamente qué hacen distintos lectores, prestar atención a sus inclinaciones por formatos audiovisuales, sus modos discontinuos, interrumpidos, de leer. Ante estas modalidades heterodoxas de lectura y sus combinaciones con prácticas audiovisuales y digitales, las encuestas librocéntricas dan todavía un conjunto bien intencionado de imprecisiones.

1.2 Para qué se lee

Junto con el cambio de eje —de cuánto a cómo se lee— es necesario explorar las muchas finalidades con las que se usa la aptitud para la lectoescritura, o sea la literacidad. En los siglos XVIII, XIX y principios del XX la educación escolar se extendió hasta llegar a la totalidad de la población con el fin de transmitir los conocimientos requeridos para trabajar y vivir. El prestigio de la lectura se fue asociando a la adquisición de una «cultura general», útil en algunas profesiones, aunque no indispensable en las primeras etapas de la industrialización y de los servicios; cuando no se necesitaba el saber de los libros para trabajar en la construcción o en la línea de montaje de las fábricas.

Esa visión difusa de la utilidad de la lectura es aún predominante en México, documenta Fernando Escalante Gonzalbo, en su análisis histórico contemporáneo de cómo se representan el sentido de leer los planes de fomento de la lectura, las declaraciones de políticos y el sentido común que registran las encuestas cuando indagan «para qué sirve la lectura». Sin embargo, ese llamado sentido común es menos conocido en sus múltiples modulaciones y motivos —leen para aprender, para integrarse y para diferenciarse, para entretenerse, «para enterarse de un escándalo o para hacerse una idea sumaria de un tema de actualidad» (Escalante Gonzalbo, 2007:72).

En cierto modo, es verdad que la «crisis de lectura» reciente se produce cuando aparecen los trabajos en los que se usan computadoras y la comunicación por Internet, pero es preciso detenerse —más allá de los aparatos— en los nuevos fines con que se lee y escribe. Estudiantes de carreras técnicas o superiores, ejecutivos de empresas y dirigentes políticos no son «lectores» en el sentido moderno. En palabras de Anne Marie Chartier, «saben leer y escribir muy bien ya que trabajan durante toda la jornada con pantallas y teclados pero se burlan de las faltas de ortografía, se expresan con una jerga profesional comprensible solamente para iniciados, leen poco los diarios, no compran novelas salvo policiacas, leen historietas, revistas de deportes, pero no leen literatura.» (Brito y Finocchio: 2009)

Los abogados, ingenieros, técnicos, comerciantes, políticos o periodistas tratan todo el tiempo con información escrita, hacen cálculos, consultan bases de datos, envían correos y redactan informes. Pero no suelen recurrir a los libros de historia o geografía para conocer ciertos datos sino a Google o *Google Earth*. Las simulaciones en 3D les permiten visualizar procesos físicos o químicos, así como lo que sucede o sucederá en una ciudad intervenida por nuevas construcciones. Esta etapa distinta en la adquisición del saber y en su uso no implica que se lea menos, sino que se accede a la información en nuevas presentaciones del conocimiento.

Por eso, en vez de medir la lectura en horas o números de libros y revistas, se vuelve clave entender cómo organizamos los diversos recursos de información, cómo adquirimos y ejercemos las competencias lectoras. Cuando el Informe PISA en 2009 incluyó en los modos de leer los soportes electrónicos, tuvo que redefinir la noción de textos y de los procesos mentales que los lectores necesitan para abordarlos. La pregunta inicial no es cuánto se lee, sino cómo se ejerce la «competencia lectora», que consiste más que en memorizar conocimientos en adquirir destrezas para localizar, seleccionar o interpretar la información. Estas competencias son necesarias para un gran número de trabajos, sobre todo los que cuentan con nivel medio y alto de remuneración, y también para obtener servicios de salud, ser ciudadanos activos y movilizar a otros, formar parte de comunidades virtuales y presenciales. La 'brecha digital' no depende sólo de si se accede o no a los libros o Internet, sino también «de ampliar las capacidades de las personas para integrar, evaluar y comunicar información» (Ministerio de Educación, Gobierno de España, 2009:33).

Una diferencia de las nuevas modalidades de relación con los textos es que leer ya no implica únicamente entender palabras y frases. También consiste en usar iconos de navegación, barras de desplazamiento, pestañas, menús, hipervínculos, funciones, dedicar tiempo a conectarse con imágenes, músicas y mapas de sitios. El texto electrónico es un hipertexto. La interacción puede ser con un entorno de autor, o sea un contenido fijado por una empresa, una institución o un individuo sólo para obtener información o comprar algo, y también puede consistir en interactuar modificando el contenido, comunicando algo no predeterminado, como ocurre en correos, *blogs* o foros. El lector llega a ser autor, el consumidor produce. Ya sabemos que cuando se evalúa este sentido amplio de las competencias lectoras son los jóvenes, adolescentes y aun los niños quienes obtienen mejores resultados.

Ante esta multiplicidad de soportes y lugares en que se lee, ante la variedad de objetivos que animan el acto de leer, advertimos que la evaluación de la capacidad y el interés lectores de una sociedad no pueden evaluarse nada más por el tiempo de la lectura en papel ni, menos aún, por la cantidad de libros. Conviene evitar, por lo tanto, comparaciones frecuentes como la que hacen analistas de opinión y mercados, a los que a menudo se encargan las encuestas de lectura. Si nos quedamos en esta visión limitada, es comprensible que se califique la situación de México como «alarmante» y se repita en los medios que «los mexicanos no leen»: dado que no se llega a leer ni tres libros al año es rotunda la comparación con España (7.5 libros) o con los alemanes (12). Con estos indicadores instituciones como la UNESCO sitúan a México, entre 108 naciones, en el penúltimo lugar.

El paso siguiente, dado por ejemplo por Parametría, que efectuó una encuesta en mayo de 2013 en México, es preguntar «cuántos libros ha empezado a leer» en los últimos seis meses y —al notar que solo 21% comenzó al menos un libro— y que los hábitos de lectura disminuyeron entre 2006 y 2013 de 54.6% a 46%, concluyen que «menos de la mitad de la población lee».

Se pregunta entonces: «¿cuál es la razón principal por la que usted no lee libros con mayor frecuencia?» Las respuestas son las mismas que en todas las sociedades donde se trata de saber por qué los habitantes se conectan poco con los libros: el costo, falta de tiempo, dedica sus ratos libres a otra actividad o no le interesa. Lo menos significativo es cuál de estos rubros tiene más porcentaje o la relación que se establece con otros «entretenimientos» como la radio y la televisión. Si miramos el crecimiento veloz de ventas de otros recursos de lectura, su posesión en el hogar y el uso de computadoras y celulares, de inmediato notamos que el problema radica en que se sigue buscando información en la segunda década del siglo XXI como si estuviéramos aplicando la encuesta en 1980. No es posible saber si la población lee o no si dejamos fuera del horizonte la mitad o más de los lugares donde lo hace. Peor aún si únicamente confrontamos las cifras de libros leídos con el acceso a otros «entretenimientos» (como si la radio y la televisión sirvieran solo para eso) y no tratamos de entender las maneras en que los entrevistados usan su literacidad.

Al tratar de captar el abanico de lugares y razones por las cuales se lee —estudiar, formarse para trabajar, comunicarse, obtener información, divertirse— se reformulan las tareas asignadas por gobiernos e instituciones a la lectura, básicamente capacitar para la producción y ser ciudadano. Las encuestas del Ministerio de Cultura Francés sobre consumo y prácticas culturales fueron mutando cuando advirtieron que la gente ya no dedicaba tantas horas a leer como cuando se aburría porque la televisión todavía no se había inventado. En épocas recientes han vuelto a rehacer los cuestionarios al constatar que los jóvenes y los niños ven menos televisión desde que les divierte más navegar de sitio en sitio, enviar mensajes y recibirlos. Tradicionalmente, los encuestados abultaban las cifras de los libros que leían porque eso ennoblecía sus conductas. Ahora, dice Olivier Donnat, la gente miente menos si deben decir cuántos libros leyeron el último año porque hay una «ampliación del campo de las legi-

timidades culturales», donde los libros no ocupan el privilegiado lugar que antes tenían (Donnat, 2012: 45). Se diversifican las lecturas, se combina la televisión con los videos comprados o descargados, nos informamos en la prensa (más en pantalla que en papel) y también en Facebook y en YouTube.

1.3 Ferias, libroclubes y grupos de lectura

¿Por qué si la lectura (de libros) está estancada en México y los libreros se quejan de que sus ventas se deprimen, las ferias del libro reciben cada año más visitantes? En la Feria del Libro de Guadalajara la asistencia, que había sido en 2010 de 612,474 personas, en 2014 llegó a 767,200. Tanto los estudios realizados en esta Feria como en la más concurrida entre las varias que se hacen en la Ciudad de México, la del Palacio de Minería, encuentran que la mayoría de los asistentes son jóvenes y más de la mitad son compradores.

La hipótesis a que nos conduce este contraste es que las interacciones sociales contienen claves de lo que sucede al leer que permanecen ocultas para las encuestas aplicadas a individuos. Estos estudios, del mismo modo que las políticas de promoción de la lectura, suelen ir dirigidas a cada persona como si leer fuera un acto solitario y se estimulara convenciendo a cada uno de los beneficios de hacerlo para su trabajo, su desarrollo y sus placeres. Las investigaciones de consumo muestran desde hace décadas que, aun en los casos en que compramos solos, participamos de tendencias sociales, atendemos a modas, estamos pensando cómo nos van a ver. Sin embargo, la ilusión de que actuamos individualmente al apropiarnos de bienes, persiste al analizar el acto de leer. Se acostumbra oponer la mirada familiar ante la televisión o la asistencia grupal al cine a la lectura en soledad como si la mal nombrada cultura de masas estuviera peleada con la cultura personal. ¿Por qué leíste tal novela o ese ensayo? Las respuestas suelen incluir las sugerencias de amigos o críticos, las tareas escolares, lo que escuchamos en radio y televisión, la recomendación de un *blog*.

En entrevistas a editores de libros de México, Bogotá o Buenos Aires, todos lugares donde se crearon ferias en años recientes y las antiguas ven aumentar sus asistentes, nos han dicho que muchos visitantes no llegan para comprar libros sino a buscar autógrafos de escritores célebres y tomarse fotos para mostrarse en las redes sociales.

Efectivamente, los estudios de público realizados en la Feria de Buenos Aires registran que el primer motivo indicado por los que asisten es el paseo y la recreación (82.6%). Luego, mencionan la compra de libros, la búsqueda de novedades y ofertas, razones de trabajo o profesionales. Con frecuencia, los visitantes llegan a esta Feria, como a las de Bogotá, Río de Janeiro y México, para conocer personalmente a autores que algunos han leído, para que les firmen sus libros y, ahora con más frecuencia, tomarse con el teléfono inteligente la foto con él, que subirán de inmediato a su página en Facebook. La asistencia física a la feria, situada en una ciudad precisa, se multiplicará en la red digital para curiososde varios países.

Muchas ferias, especialmente en España y América Latina, donde se dirigen a lectores más que al comercio entre editores y agentes, como las de Frankfurt y Londres, ofrecen más que libros: mesas redondas y conferencias de escritores, talleres, conciertos, cine y videos, zonas para sentarse a leer y conversar. La Feria del Libro de Minería en la Ciudad de México, que recibe a unos 150,000 visitantes, donde exhiben 635 editoriales, programó 1,500 actividades para 2015. Al director de esta Feria, Fernando Macotela, le preguntaron «¿Cuál es el placer de leer un libro? Descubrir que uno no está solo» (De la Vega, 2015: 9).

Estas actividades suelen ocurrir en un ambiente distendido, con recorridos flexibles, a menudo en tono de fiesta. Se compran libros y también se los lee en fragmentos sentándose en el piso. Se curiosean los stands y se hacen largas colas para escuchar a autores extranjeros. Varias ferias han percibido este sentido lúdico de la visita e incluyen en sus programas, además de actos explícitamente literarios, como conferencias y mesas redondas, conciertos de músicas populares, teatro y cine, juegos para niños y grandes, constante circulación de cámaras que filman entrevistas dentro del espacio ferial, tanto a autores renombrados como a asistentes anónimos, encantados de ser difundidos más tarde por las televisoras. Los visitantes en las ferias citadas obtienen información más panorámica y diversificada sobre la oferta de libros y revistas que en las librerías, disfrutan paseando e interactuando con otros, a algunos les gusta participar en talleres o actividades performáticas relacionadas con la lectura y la escritura. Es comprensible que el interés fuerte de los editores y libreros sea la venta, pero desde la perspectiva de los visitantes-compradores-lectores importan las actividades que los involucran en experiencias.

También los estudios sobre grupos y clubes de lectura o sobre sitios en línea donde los participantes discuten sus gustos literarios revelan que el gozo de la lectura está asociado a la convivencia y el intercambio social. La sociología anglosajona, atenta a la extensión de los *reading groups* en países como el Reino Unido y los Estados Unidos, ha demostrado que ser lector es una vía para fabricar lazos sociales. Los sociólogos franceses, que se inclinaban más a subrayar la determinación de la familia y la escuela en la formación de hábitos lectores, reconocen ahora, en palabras de Roger Chartier, que «hay siempre una comunidad que lee en nosotros y por quienes nosotros leemos. Leer se aprende en el seno de un grupo, de una cultura que condiciona nuestra elección y nuestro acceso al texto» (citado en Burgos, Evans y Buch, 1996:25).

La organización social de los lectores en estos grupos o clubes es distinta de la que vemos en programas de promoción de la lectura diseñados con criterios formados en las bibliotecas, especialmente cuando éstas son concebidas como lugares de préstamos de libros a individuos y visitas de lectores en silencio. Los libroclubes o salas de lectura en la Ciudad de México, operados a menudo no como instituciones estatales sino como asociaciones con trabajo voluntario de vecinos o promotores ciudadanos, ofrecen espacios más flexibles para leer, conversar y debatir.

Quizá la proliferación de clubes y grupos de lectura, como lo documenta la antropóloga Michèle Petit, que los estudió en muchos países, sea la expresión más contundente de lo que puede significar para las personas el sentido social de leer. Decenas de miles en el Reino Unido, centenares de miles en los Estados Unidos: en estos países agrupan principalmente a mujeres, la mayoría de más de 40 años. En México, en Argentina, en Brasil, en Colombia, en España, Grecia, Holanda la participación de hombres y mujeres es más equilibrada y también los jóvenes se sienten atraídos. Petit encuentra que en naciones que han sufrido experiencias históricas traumáticas, como las de América Latina, la sociabilidad en torno a la lectura suele tener un valor reparador, de elaboración simbólica del drama; en varios países halla que, además de convertir los libros en motivadores de nuevas amistades, vuelve a estos clubes y grupos núcleos de «negociación de significados, como práctica polémica, conectiva, multívoca, polifónica». Son espacios que permiten cierta «redistribución de los recursos culturales, narrativos, reflexivos, lingüísticos». Cuando fracasan los partidos políticos, es otro modo de «agrupar a la gente, levantar la represión sobre la palabra y producir experiencias estéticas transformadoras además de favorecer la apropiación de la cultura escrita» (Petit, 2008: 131 y 110). Para no idealizar estas sociabilidades, también reconoce que a veces propician luchas de intereses, conflictos de reconocimiento, rivalidades entre asociaciones.

Es necesario incluir este sentido social de los comportamientos en las encuestas y en los estudios etnográficos sobre el acceso a libros y revistas. Puesto que el acto de leer no se aprende como hábito individual ni por ser sólo un placer solitario, serán sesgadas las investigaciones que los analicen únicamente en relación con aprendizajes personales. Tampoco es suficiente examinar las distancias entre quienes leen mucho o poco como simples diferencias de acceso a los bienes según las clases sociales de pertenencia o como manera de expresar la afiliación a franjas de consumidores. Es preciso observar «la dinámica conversacional», «tomar en serio el tejido de significaciones personales en el cual el libro está incluido y el entrecruzamiento de círculos sociales que producen» (Leveratto y Leontsini, 2008:38). No basta preguntar a los lectores únicamente qué leen y cuánto tiempo, sino observar sus intercambios. En los libroclubes, como en los grupos de estudiantes secundarios o universitarios, las «personas entran en contacto y anudan relaciones como lectores en función de intereses que comparten independientemente de la distancia que los separa y a menudo de los tradicionales marcadores culturales de etnia, sexo y edad» (Leveratto y Leontsini, 2008:48).

1.4 Políticas e iniciativas ciudadanas

Decir que la lectura es un proceso social exige trascender la relación entre los libros y el lector. En parte, las encuestas y los programas de promoción de la lectura lo consideran al destacar el papel de dos mediadores: la familia y la escuela. Un análisis integral necesita ocuparse también de otros intermediarios. El capítulo elaborado por Carmen Pérez Camacho y Andrés López Ojeda para este volumen describe qué ha sucedido en el Distrito Federal, una capital con pocas librerías —470— si se compara con otras en relación con el total de pobla-

ción, al proliferar nuevos espacios de acceso a la lectura: más bibliotecas y también tiendas de autoservicio y departamentales que ofrecen libros, revistas, historietas y periódicos; tiendas-librerías en museos, las ya citadas ferias e Internet.

Estos investigadores, que habían realizado un estudio sobre la lectura en la Ciudad de México en 2012, junto con Eduardo Nivón, Rafael Mesa, Marco Morín, Rangely Iparrea, Dení Sobrevilla y Delia Sánchez (quizá el primero que incluyó en el país la lectura digital), anotan que en la capital el consumo de libros —5.6 por persona— casi duplica el nacional. Los datos de la Cámara Nacional de la Industria Editorial Mexicana constatan que en «el mercado de las letras» mexicano el 45 por ciento de lo que se publica se distribuye en el Distrito Federal.

Es posible atribuirlo a la concentración de bibliotecas y librerías, como ocurre en otros rubros de la cultura (cines, teatros, salas de conciertos, museos) en los que la Ciudad de México dispone de más mediadores, algunos generados por instituciones públicas: salas de lectura, libroclubes y Paralibros (mobiliario colocado en paradas de autobuses, parques y plazas). Y asimismo lugares de exhibición y préstamo debidos a iniciativas ciudadanas, como los librobicis, «paradas literarias» que se vinculan con el tráfico urbano. A diferencia de las bibliotecas y salas de lectura, ámbitos cerrados que suponen lectura silenciosa y cierta disposición convencional del cuerpo, los Paralibros y librobicis propician lecturas más informales al aire libre, en sitios de espera, banquetas o mientras se come.

El estudio registra la baja asistencia y el descuido de las instalaciones en muchas bibliotecas, el cierre o la reconversión en oficinas administrativas. Las «casas de libros» no son prioridades, en especial las que dependen de las delegaciones. El acervo es insuficiente y pocas veces se renueva. Falta capacitación de los bibliotecarios y en algunos casos se vuelven «congeladora» para el personal sindicalizado de las delegaciones políticas o «un lugar de 'refugio' para aquellas personas con problemas físicos o que están a punto de jubilarse». En su oferta destacan los materiales educativos que sirven a los niños y adolescentes para realizar tareas.

Los libroclubes ofrecen experiencias intermedias entre la informalidad de las librerías y la solemnidad de las bibliotecas. Promovidos a partir de 1998 por el Instituto de Cultura de la Ciudad de México, suscitaron desde el comienzo redes sociales en torno al proceso de leer. Se entregaron conjuntos de libros (de 500 a 3000) a casas de cultura, centros sociales y otros grupos comunitarios, que se comprometían a conservarlos, promover la lectura y autogestionar la continuidad. Llegó a haber 1,234, que para 2013 se habían reducido a 453. Entre sus principales problemas están la infraestructura precaria, su dependencia de la voluntad y el entusiasmo del promotor comunitario y la carencia de apoyos externos. Sus peripecias, como explica este estudio, se deben también a la disminución de presupuesto y los cambios de rumbo de distintas administraciones, el desinterés de los vecinos o el haber preferido destinar los espacios a actividades comerciales. El análisis registra la variedad de factores políticos, comunitarios y relaciones complejas entre unos y otros, que median o dificultan los vínculos entre libros y lectores.

Es valorable que las políticas de lectura se hayan ampliado al reconocer limitaciones del sistema tradicional de bibliotecas y que vayan configurando, en parte con iniciativas ciudadanas, actividades más sensibles a las prácticas actuales de los lectores. La observación de que muchos pasajeros leen en los transportes incitó la creación del programa *Para leer de boleto en el Metro*: son Libropuertos instalados en estaciones del Metro, que prestan libros, los intercambian, «platicamos la lectura» cuando lo devuelven, recomiendan películas y favorecen vínculos que seguirán en Facebook.

Algunos líderes de libroclubes los ven como reforzadores de la escuela. Otros los consideran precarios para defender la lectura en papel, cuya disminución atribuyen a la competencia tecnológica: sería necesario, sostiene una mujer de 45 años, usuaria del Libroclub «Zapata vive» en Iztapalapa, «que en las escuelas no se permitiera tanto la computadora, que se pusieran a escribir los niños como debe ser». Unos pocos Libroclubes, en cambio, se presentan en redes digitales. Algunos más entienden estos espacios alternativos como modos de desarrollar los derechos culturales, el ejercicio de la ciudadanía, la cooperación voluntaria entre vecinos. Hay libroclubes que formalizan el vínculo afiliando a los visitantes como «socios lectores» y ofrecen materiales didácticos, actividades de animación como lecturas en voz alta, teatro, video-debates, presentaciones de libros, cursos y paseos culturales. Varios colaboran con las editoriales independientes auspiciando a autores no conocidos porque no figuran en los catálogos de las corporaciones transnacionales.

La lectura aparece, en las declaraciones de los entrevistados, como un proceso social en el que se intersectan organismos públicos, empresas privadas y acciones ciudadanas. Aun dentro de cada uno de estos grupos de actores conviven distintas concepciones de lo que significa leer, de sus vínculos positivos o competidos con los medios y las redes sociales. En los Libropuertos, por ejemplo, se combinan los caminos de acceso: «Escoge tu libro preferido», «Escanea con tu teléfono el código» y «baja gratuitamente en tu tienda de aplicaciones de tu preferencia», «descarga tu capítulo gratis».

Entre las muchas maneras de elaborar y gestionar el ir y venir entre el papel y las pantallas de los distintos actores que participan, es notable el rol de los *booktubers*. Jóvenes que tienen entre 15 y 25 años relatan en videos de 5 a 7 minutos sus experiencias con libros y las circulan en redes sociales. No presentan críticas sino resúmenes, noticias sobre el autor, a veces la entrevista que le hicieron. Fueron apareciendo como incitadores a leer y, al obtener alto número de seguidores, se volvieron atractivos mediadores publicitarios para editoriales que los contratan. ¿Fomentan la lectura? ¿Crean comunidades donde se conversa sobre libros? ¿Son instrumentos comerciales de los editores? La posibilidad de desempeñar a la vez estos diversos papeles está dada, explican Carmen Pérez Camacho y Andrés López Ojeda, porque como «cómplices de la lectura, en parte, rompen con la lectura normativa, canónica, porque se basan en una narrativa lúdica; algo de risas, chistes, con cierta dosis de creatividad y hasta con juegos; dejan que los *viewers* (como se dice en el medio) vayan interactuando entre sí»

Esta oposición entre lectura escolar y lectura lúdica hace visible cuánto se puede hacer fuera de la escuela para incitar a leer, pero también lleva a pensar en el papel de las instituciones educativas, que abarca mucho más que transmitir los contenidos canonizados de la literatura, o sea enseñar a leer una variedad amplia de mensajes sociales, discernir el sentido de las fuentes de información y entretenimiento. Aunque muchas escuelas se han vuelto más receptivas a la expresividad de los alumnos, en los programas de lectura suele ser difícil admitir otras formas de leer y escribir, de manera que los jóvenes quedan oscilando entre una doble legitimidad: la escolar y, por otro lado, los modos de hablar y escribir en que se comunican las industrias culturales y ellos mismos en sus redes (comentario a este libro de Inés Dussel).

Sin oponer maniqueamente libros en papel y comunicación digital, las páginas de *booktubers* y de sus seguidores exhiben recomendaciones de literatura para Adultos Jóvenes y libros extensos (las sagas anglosajonas: *Juegos del Hambre*, *Crepúsculo*). Los jóvenes y adolescentes entrevistados aprecian los libros en papel conocidos gracias a esta mediación electrónica. Cuando publican, prefieren hacerlo en formatos digitales, en espacios como *Wattpad*, sobre todo novelas. Los autores de este capítulo dicen que estas experiencias hacen pensar en la utilidad de bibliotecas digitales: su creación, además de reducir la brecha entre jóvenes populares y los de clases media y alta, que son los principales seguidores de *booktubers*, brindaría «la posibilidad de participación más que de ser espectador a los jóvenes que son uno de los grupos más vulnerables en México».

1.5 Niños, madres, habitantes de la calle: otros caminos a la ciudadanía

Así como el trabajo etnográfico revela que hay muchos modos de leer, existen diversas maneras de adquirir la literacidad y de ejercerla. La escuela sigue siendo clave para el aprendizaje pero no da todos los conocimientos y destrezas, que siguen hallándose cada vez más fuera de ella, por ejemplo en la sociabilidad generacional o con quienes interactuamos para trabajar. Es en esos otros sitios no escolarizados, en los cuales se desenvuelven prácticas distintas a las legitimadas por la formación escolar, donde también se emplea y expande la capacidad de lectoescritura. El crecimiento de esta diversidad de situaciones de lectura en el mundo cotidiano, sobre todo gracias a los canales digitales de información y circulación de los saberes, es de particular interés para los antropólogos. También los estudian los lingüistas y quienes se ocupan de la psicogénesis de la lengua escrita (Ferreiro, 2013). Aquí investigamos algunos aspectos en los cuales las herramientas antropológicas pueden generar un conocimiento específico.

Las repúblicas modernas, recuerda Eduardo Nivón, se constituyeron apoyándose en la lectura para formar ciudadanos conscientes, capaces de participar y elegir responsablemente. La escuela fue en el ideario mexicano de José Vasconcelos (como en el de Domingo Faustino Sarmiento en Argentina y de otros líderes latinoamericanos) un recurso decisivo para cons-

tituir naciones democráticas. Así como la línea divisoria entre la prehistoria y la historia es la escritura, ingresar a la modernidad republicana, habilitarse para ser ciudadano, requeriría pasar de la oralidad al leer y escribir. Por eso, las políticas de desarrollo en el siglo XX colocaron como objetivo la alfabetización y luego la educación, actualmente hasta la escuela secundaria. Los antropólogos han cuestionado en México este predominio de la escritura como acceso preferente o indispensable a la vida pública en una nación donde en tantos pueblos indígenas la oralidad y las asambleas comunitarias todavía son claves para gestionar el orden social. Un editor mexicano, animador de la lectura y actual Director de la Biblioteca Vasconcelos, cuestiona esa hegemonía letrada y la subestimación de la oralidad (Goldin, 2006).

Nivón buscó en historias de vida formas de ejercicio y justificación del saber leer que no se ubican en ese rango de grandes propósitos, aunque son importantes para los sujetos. La lectura, dijo una señora de más de 80 años, que dedica mucho de su tiempo a los libros, «te cultiva más; aprendes vocabulario. Siempre tienes qué hablar… conoces muchos lugares».

¿Qué sucede con las multitudes que en México, aunque aprenden a leer, dejan la educación incompleta o deben sobrevivir en ocupaciones precarias donde pareciera que la formación letrada no es indispensable? Quizá para ellos la lectura sigue siendo importante. El desempeño lector juega un papel compartido con otros recursos de definición, con otras competencias, como las necesidades afectivas. La madre de un niño al que le gusta leer, dice que le es difícil tratar ciertos problemas con él, como no tener padre, y compartir un libro les ayuda a hablarlo.

Otros padres, profesionales a los que les importa leer y han construido un ambiente familiar que lo vuelve «natural», dicen que no se logran hijos lectores con presión, obligatoriedad y evaluaciones; en estos casos, suele aprenderse a leer antes de acceder a la escuela, de modo que lo que ésta da son técnicas de lectoescritura y un desarrollo sistemático. Con su disciplinamiento del tiempo y las tareas obligatorias, sostiene Nivón, «la escuela produce la radical separación entre la lectura formal y la lectura por placer».

También hallamos que los niños adquieren formas elementales de lectura antes de ingresar a la escuela jugando con el teclado de un iPad o una computadora. Muchos hacen su entrada al mundo virtual a los 3 o 4 años para manejar un videojuego o deslizarse por imágenes. Las destrezas adquiridas con fascinación en esas tareas no siempre encuentran posibilidad de cultivarse con otros contenidos en las escuelas. Se crea, entonces, una disyunción entre los modos de comunicarse de los alumnos y los de los maestros. «Recuerdo que antes escribíamos notitas a mano y las pasábamos en secreto para que no las viera la maestra. Ahí comentábamos por escrito sobre nuestras vidas dentro o fuera de la escuela. Es lo que ahora hacen mis alumnos, pero con mensajes en celulares o en Facebook» explica una maestra. Uno de los retos más costosos para la escuela es cómo enseñar, por decir así, a los niños ya digitalizados.

¿Cuál es la relación de los no integrados o marginados, por ejemplo los habitantes de la calle, con la lectura? Es significativo ver quién les acerca los textos, cuándo los aceptan y cuándo son

indiferentes, por qué una lectura puede volverse reveladora. En el Distrito Federal existe un Programa de Derechos Humanos que elaboró una iniciativa de ley para la Inclusión Social de las Poblaciones Callejeras. Una asociación civil produjo folletos, postales y comics para difundir los derechos de la mujer. Un juego con el que trataban de llegar a estos grupos suponía la capacidad de leer tarjetas que se referían al tema: ¿qué derecho crees que fue violado? Los hombres, que leían con dificultad, recurrían a bromas, inhalaban, miraban los carros y eludían las respuestas. «Cuando le tocó el turno a Lily (la única mujer en ese momento), se negó a leer en voz alta, la mano que sostenía la tarjeta temblaba, sólo guardó silencio y bajó la mirada. Ante esto, todos sus compañeros comenzaron a participar, a reírse, a adivinar, pero ella permanecía callada, ensimismada». Para personas que hallaron difícil mantenerse en la escuela o que la vivieron «como una prisión de la que no encontraron salida», la lectura, sin embargo, aparece como recurso decisivo para conocer sus derechos y autoafirmarse. «Leer es entonces un recurso de defensa, de integración social y no hacerlo profundiza su marginalidad».

En estos casos, la pregunta no es cómo hacer sentir el gusto por la lectura sino por qué la gente se intimida. «¿Por qué la lectura, tan sagrada para unos, representaba algo doloroso para otros?»—pregunta Nivón. Alejarse de la lectura, seguramente en el comportamiento de algunos de ellos, los libera. Si es cierto, de manera parcial, que la lectura conduce a la inclusión social y la ciudadanía, en los amplios sectores excluidos de los trabajos formales (más del 50% en la Ciudad de México), del disfrute de derechos de salud, educación y vivienda, es lógico que el valor de leer se relativice. ¿Qué pueden lograr las campañas de promoción de la lectura con quienes padecen la dura constricción de un sistema económico que reconoce méritos sólo a minorías?

Grupos de jóvenes que no acabaron la escuela primaria toman talleres de micro-emprendedores para lo cual requieren saber leer, escribir y permanecer cierto tiempo sentados poniendo atención al que habla. Leen en forma colectiva y, aunque dedican la mayor parte del día a atender sus puestos, toman algún tiempo para leer el periódico o una revista. Ante promotores de una asociación civil leían sus folletos, se informaban de sus derechos. A solas, notas rojas del diario. Algunos buscaban lecturas de psicología para comprenderse o textos que hablan de los efectos de las drogas. Cada lectura tenía distintos fines. Una motivación era relacionarse con los otros. Quizá un punto en el que coinciden sectores sociales distintos, aunque el prestigio que da la lectura sea para unos algo constitutivo de su nivel educacional y para otros un esfuerzo, es la «seguridad y la capacidad para acceder a la información, para interactuar, para experimentar», señala el autor de este capítulo.

Una de ellos dijo que «la calle no es un lugar para libros» refiriéndose a que el grupo con el que vivía en las coladeras la excluía por expresar su aprecio por publicaciones formales. En parte, lo confirma el hecho de que quienes más leen son los que están en proceso de dejar la calle. Pero varios que siguen allí leen revistas, periódicos y libros para tratar de entender lo que les sucede, entretenerse o con los dos fines al mismo tiempo. Aun para quienes es arduo llegar a la condición de ciudadanos, la lectura puede ser «una puerta de entrada al espacio

público», un modo de comunicación con los que sienten semejantes. Hasta la nota policial en los periódicos llega a ser una vía, tanto como Internet o el intercambio de mensajes con celular, para pertenecer y compartir. Esto da sentido al mejoramiento de sus competencias lectoras.

1.6 Leer por proyectos

Roger Chartier sostiene que para comprender la lectura se han seguido dos caminos: el de los sujetos, o sea los lectores (al modo de Robert Darnton y Carlo Ginzburg) y el de los objetos, es decir los textos en diversos soportes, que implican protocolos distintos de lectura (Chartier encabeza esta tendencia). La investigación contenida en este libro busca mostrar una cierta variedad de sujetos lectores y de objetos en que se presentan los textos. Además, quiere registrar conjuntamente los papeles de los intermediarios institucionales (escuelas, bibliotecas, programas de promoción de la lectura, entrega de computadoras a los alumnos, salas de lectura, etc.) y también no institucionales o mixtos (redes sociales, iniciativas ciudadanas). Hay que agregar la configuración de los mercados y las estrategias de sus actores a los que nos referiremos más adelante.

Nos pareció imprescindible tener una visión de la constelación de actores y procesos de intermediación para construir preguntas más pertinentes sobre lo que sucede con la lectura. Llama la atención que la mayor parte de la bibliografía existente en castellano, inglés, francés y portugués haya sido escrita por pedagogos que abarcan la relación libro-escuela-alumnos, lingüistas estudiosos de la lecto-escritura, historiadores de la cultura más dedicados a la transformación del objeto libro y sus modos de presentación y por sociólogos y analistas de mercado preocupados por la industria editorial. Es significativo que los comunicólogos destinen poco tiempo a examinar el movimiento de producción, circulación y recepción de los textos escritos, salvo la prensa. La literatura más abundante en esta disciplina se concentra en televisión, Internet y dispositivos digitales. Son escasos los especialistas en comunicación, así como los sociólogos y antropólogos, que hayan rastreado los hábitos cotidianos de los lectores en papel y en pantallas, y sus transformaciones, en conexión con los vaivenes de la industria editorial y las mediaciones tradicionales entre libros y usuarios.

El capítulo firmado por Verónica Gerber y Carla Pinochet Cobos toma en cuenta los aspectos subjetivos y objetivos del proceso lector y pone el acento en los discursos y las prácticas. Eligen un conjunto de escritores y artistas, cuya actividad creadora hace suponer un vínculo frecuente y complejo con la lectura. A diferencia de las encuestas que cuantifican los nombres de autores, títulos de obras y géneros preferidos, se intentó captar la experiencia de la lectura. ¿Cómo lograrlo? Se pidió a creadores culturales de entre 20 y 60 años que escribieran biografías lectoras y diarios de lectura. Pese a que la mayoría aprecia los libros y amueblan con ellos sus estudios y talleres, no todos fueron lectores ávidos en su niñez. Con frecuencia aparece una figura adulta —no siempre los padres— que transmitió el gusto por leer. Identi-

fican los primeros hallazgos de lectura como momentos en que se autodescubrieron y ganaron autonomía.

Contra lo que podría hacer imaginar la relación profesional de los escritores con los libros, fueron los artistas visuales quienes les dieron más valor como objetos en papel. Son éstos los que más resisten leer y comprar *ebooks*: «el olor, la tersura o aspereza de la cubierta», la textura del papel, llevan a asignarles sentidos que los alejan de las versiones digitales. Prensan en el interior de los volúmenes hojas y flores, los ordenan con criterios estéticos, señalan las experiencias de lectura con dobleces y rayados.

Más allá de algunas diferencias claras entre artistas y escritores o entre generaciones por el momento de la vida en la que incorporaron herramientas digitales, no existen perfiles compactos que agrupen ni siquiera a todos los de una disciplina o edad. Encuentran un factor que ayuda a organizar la diversidad de motivos para leer y los modos de hacerlo: leen de acuerdo con el ritmo y las líneas temáticas que les piden sus objetivos de trabajo y de vida.

Varios estudios sobre las nuevas generaciones, especialmente sobre estudiantes o los llamados emprendedores o jóvenes creativos, muestran que, obligados a acomodarse entre trabajos inestables, organizar su vida en proyectos que aprovechan empleos temporales y los asocian flexiblemente con otros, adoptan una concepción inestable del desarrollo personal: alejados ya de una época en la que se podía hacer carrera se habitúan a vivir en un régimen precario que permite desempeños de corta o media duración (García Canclini, Cruces y Urteaga, 2012).

En sintonía con este estilo de vida o sobrevivencia, Verónica Gerber y Carla Pinochet Cobos observaron que estos jóvenes creativos *leen por proyectos*. En vez de elegir qué y para qué leer de acuerdo con los cánones escolares o de la alta cultura, van haciéndolo según necesidades coyunturales: para cursar una materia, postularse para obtener una beca, pedir financiamiento para una exposición o un trabajo o para comunicarse con sus amigos. Estas motivaciones variables corresponden —y en parte explican— el aumento de las lecturas breves, discontinuas, más próximas al *zapping* televisivo o digital que a las prácticas lectoras lineales, de textos completos, valoradas por la formación escolar. Según algunos productores culturales pueden ser más productivas lecturas «de muchos principios y pocos finales». La computadora y los celulares contribuyen a este estilo en el que los soportes para leer son usados como centros de operaciones para múltiples tareas: se mezclan no sólo los textos y materiales de diversa índole, sino también las herramientas para gestionarlo. «*Tienes 17 ventanas en la computadora, 3 libros abiertos, una llamada telefónica, la música sonando y el gato entrando… y te acostumbras: ya no es ruido sino lo cotidiano*» —explica una entrevistada.

Al identificar las razones personales que llevan de una lectura a otra, sin respetar el orden de las disciplinas o de los hábitos escolares, adquieren otro sentido las prácticas tantas veces criticadas de quienes hacen recorridos breves y discontinuos por libros, revistas, computa-

doras y celulares. No es un problema de «incultura» o «superficialidad». Las lecturas fragmentarias y dispersas que vimos en sectores populares se hallan también en los egresados universitarios. Tampoco se trata de un simple traspaso de las «malas costumbres» del zapping televisivo o la relación ansiosa con los celulares al ámbito letrado. Sigue siendo necesario preguntarse cómo influyen los medios audiovisuales y la conectividad instantánea de Internet en la reformulación del pacto de lectura lineal, progresiva, impuesto por la escolarización moderna. El sentido de la cuestión cambia si en vez de juzgar como desviaciones de normas las interrupciones y combinaciones rápidas de textos, imágenes y músicas exploramos el significado que poseen para los sujetos.

Saber leer, entonces, es entender cómo podemos manejar y jerarquizar contenidos heterogéneos en la exuberante información contemporánea. Filtrar, discriminar y elegir, comprueban Gerber y Pinochet Cobos, se ha vuelto indispensable tanto para los escritores y artistas adultos como para los emergentes. Lo aprendemos también los profesores, urgidos por la necesidad de combinar recursos publicados en papel e Internet si queremos no quedar rezagados ante la variedad de contenidos, soportes y perspectivas con que se actualizan nuestros alumnos. Lo aprenden laboriosamente algunos periodistas y políticos que procuran estar a la altura de los receptores de sus mensajes.

Esta circulación fluida por ediciones impresas e información desordenada en Google o YouTube produce ganancias para el lector: mayor capacidad de relacionar y contrastar datos y conceptos, hacer síntesis, armar mapas mentales, usar información de una escena en otras. No todas son ventajas. La profusión de fuentes expande la curiosidad por formas de conocimiento no convencionales y también logra desorientar.

Tales estilos de informarse, conectarse con otros y articular lo que se va sabiendo engendran prácticas de escritura novedosas. La discontinuidad, el cortar y pegar, el uso de trozos y residuos para emplearlos con fines distintos de sus textos de procedencia, que fueron búsquedas experimentales de minorías en la literatura y el arte modernos (de Mallarmé y Joyce a Cortázar, desde Duchamp y el cubismo) se generalizan. Están disponibles para los escritores profesionales, los periodistas y cualquier lector curioso de materiales heteróclitos. Ya Lévi-Strauss lo había registrado en el *bricoleur* del pensamiento salvaje, pero las lecturas cruzadas que facilita Internet, la edición de los propios escritos y el entrecruzamiento de lenguajes en las pantallas estimulan «formas insumisas de lectura». Muchos jóvenes estudiantes, sin proponerse realizar obras con valor estético, pueden suscribir esta frase de un artista entrevistado: «Para mí es natural pasar del dibujo a hacer anotaciones. Para mí es lo mismo: pensar, escribir, dibujar».

El carácter descontraído de la lectura y la escritura se manifiesta en los cuerpos. Se lee sentado, acostado, parado mientras se espera el autobús o el metro, dentro del transporte. Los lugares y las posturas dependen, a veces, de para qué se lee, por ejemplo si se quiere subrayar. Algunos prefieren libros en papel al viajar por el temor de que les roben la computadora

o la tableta. A la vez estos dispositivos amplían los sitios de lectura más allá de las casas y bibliotecas: se lee en parques, en cafeterías, se puede cargar centenares de libros para viajar en avión sin preocuparse por el peso. «Cualquier momento de no interacción social —cuenta una escritora— se llena por esta interacción con el celular o el *Kindle*».

1.7 Fragmentación e intertextualidad

No sólo las personas —o sea los padres, los maestros, los libreros, los escritores— son mediadores entre los textos y los lectores. No sólo las instituciones: bibliotecas, salas de lectura, editoriales, ferias. También las herramientas tecnológicas y con ellas nuevas figuras: los blogueros y twitteros, las entrevistas a escritores y críticos publicadas en diarios y revistas que no conocíamos pero la web reproduce. Estos recursos se usan para el conocimiento de libros y para otras búsquedas.

Nos sigue importando ver películas en el cine y escuchar música en conciertos, pero en la red hallamos información sobre los actores, los cantantes, los directores, qué opinaron visitantes a museos y hoteles, comentarios sobre las noticias que leemos en blogs: la lectura en el centro de la sociabilidad. El acto de leer se multiplica en la colaboración personalizada o anónima de las opiniones y consultas individuales, si escribimos en un chat buscando el parecer de amigos y luego leemos sus opiniones.

Un rasgo de estas lecturas y escrituras en pantallas es que reducen el poder de las instituciones que enseñan y orientan el conocimiento: la familia, la escuela y las empresas editoriales. Hacen posible ir más allá de los cánones establecidos, comparar perspectivas y gustos, formarse los propios. O combinar qué leemos en papel y en pantalla, lo que conversamos presencialmente y lo que chateamos saliéndonos de las maneras de informarse y valorar prescriptas por las autoridades en cada modalidad de lectura, escritura e intercambio.

Esta apertura y personalización en la formación del gusto y las opiniones no debe ser idealizada, pues tiene dos limitaciones. La interactividad en las redes no suspende el poder performativo de los grandes actores mediáticos sobre las preferencias y los pensamientos de las audiencias. Como señala Antoine Hennion, el condicionamiento de los poderosos protagonistas de la producción y circulación cultural no sólo opera constituyendo hábitos; en la medida en que el gusto es una performance —actúa, compromete, transforma y da sentido— interviene en las interacciones que ocurren entre los consumidores de música analizados por este autor y, agrego para nuestro asunto, en la comunicación entre lectores a través de blogs o en las ferias: los *booktubers* son ejemplos elocuentes. En palabras de Hennion, el gusto no es ni la consecuencia —automática o inducida— de los objetos que provocan el gusto por sí mismos, ni una pura disposición social proyectada sobre los objetos o el simple pretexto de un juego ritual o colectivo. Es un dispositivo reflexivo e instrumentalizado para poner a prueba nuestras sensaciones. No es un proceso mecánico, siempre es intencional. Además de las

propiedades de un libro, una revista o un blog, movilizan nuestras preferencias las comunidades de lectores o fans de un autor a las que pertenecemos, los dispositivos, reglas y rituales con los que llegamos al texto, así como nuestro lugar en las disputas estético-culturales.

La segunda limitación está conectada con esta visión pragmática y no sólo de sociología del consumo. Se refiere a la capacidad performativa sobre los comportamientos lectores que tienen las comunidades de fans, por ejemplo de un autor, que se manifiestan presencialmente en las ferias o presentaciones de libros y virtualmente en *blogs*, Facebook, Twitter y otras redes. Aun los gustos rebeldes suelen ejercerse colectivamente, y por eso mismo están en parte inducidos.

Como veremos más adelante, es difícil suscribir la visión alarmista de los editores que atribuyen a las tecnologías digitales ser una de las principales amenazas a su producción de libros y concluyen de la caída de sus ventas que cada vez se lee menos. Junto con la colaboración de los *booktubers*, las redes cooperan con un sector u otro de la industria editorial.

El otro enemigo multicitado es la piratería. Ésta plantea espinosos problemas a la propiedad intelectual, tanto a los derechos de autor como al *copyright* empresarial. Pero una mirada no estigmatizante al significado de las descargas libres como recurso para ampliar el acceso y favorecer relaciones cooperativas de prosumidores tampoco vuelve creíble el desdén absoluto a esas descargas o verlas como delito.

¿Cómo valorar estas consecuencias ambivalentes de Internet, el uso intensivo de computadoras, tabletas y celulares en las transformaciones de la lectura y la escritura? De nuevo, hay que someter la investigación a observaciones prolongadas de los comportamientos de los usuarios y escuchar sus relatos. Con este propósito, Rosalía Winocur y un grupo de colaboradores exploraron las prácticas de jóvenes estudiantes de comunicación, sus modos de asociarse y representarse lo que hacen. También en este tramo se recurrió a las biografías y diarios de lectura para descifrar cómo actúan los libros, revistas y los dispositivos digitales en la vida cotidiana.

Una primera constatación es que los jóvenes, entre 18 y 26 años, no separan nítidamente el tiempo en línea y el tiempo fuera de conectividad, ni el tiempo libre del tiempo de estudio, ni el entretenimiento de las obligaciones. Reconocen sus diferencias, pero pasan constantemente de la lectura en papel a la de la computadora, a chatear y *linkear*, compartir y preguntar sobre lo que están leyendo.

¿Cuán valioso es este modo de leer? «La computadora es el objeto que me distrae y me hace productivo al mismo tiempo», leemos en un diario de lectura. «La productividad —dice Winocur— se entiende como el aprovechamiento del tiempo para realizar varias tareas en el menor tiempo posible, que no necesariamente parten de un objetivo claro o explícito, ni llevan a un único resultado planificado».

Las redes sociales son claves en esta «disgregación»: «A través de ellas me entero de todo lo que me interesa, desde cuestiones de trabajo, becas académicas, congresos a los que asisto, cursos que tomo, seminarios, etc., hasta cuestiones de entretenimiento como ciclos de cine, recomendaciones de libros, noticias y eventos de interés público». La lectura en red lleva en su misma dinámica la estrategia de los hipertextos. De un texto se pasa a otro, a videos y audios, se vuelve a una lectura escolar. A veces hay un tópico que hila el tránsito, aunque también puede abrir la dirección ya seguida a tópicos diferentes, dispersando o enriqueciendo la línea que se recorría. Novelas, textos escolares, reseñas, imágenes y fragmentos de discos o películas o conciertos en YouTube. Saben distinguir que el procesamiento reflexivo, exigido por esta acumulación, es más fácil en la casa o en un lugar calmo. «Si son revistas o periódicos lo puedo leer hasta en el trasporte público, para cosas que demandaran mayor concentración es necesario hacerlo en solitario. Porque no me gusta interrumpir mi lectura, me gusta poder hacerlo fluido». «Quiero crear una atmósfera y sentir que estoy en el modo que plantea la lectura».

La «conexión total» que requieren una narración larga o un ensayo no excluyen la fragmentación y la intertextualidad. Es elocuente el relato de Isadora al leer el libro *El Padrino* de Mario Puzo. Como no había visto la película, consultó en Facebook por dónde convenía empezar, leyó primero el libro, chateó con amigos, vio videos de danza, volvió al libro, «pero me dio curiosidad la película y vi sólo las partes que correspondían a las partes del libro que había leído». La lectura y la visión del filme no chocaban; «se recomponen en una nueva producción cuya conexión más significativa la encontramos en el espacio biográfico de los sujetos» —afirma Winocur—.

No siempre se fragmenta para «abreviar» la lectura sino también para aprehender el enriquecimiento de sentido dado por la interconexión del libro con reseñas, entrevistas a los lectores y videos: «no pude resistir no indagar antes de acabarlo». Sus amigos discrepaban sobre si era mejor leer primero el libro o ver la película.

Sabemos que ocurren lecturas discontinuas o abandonos de un texto porque se pierde el interés o porque atrae más otro libro u otro contenido en la red. ¿Cuándo esta dispersión genera síntesis y podría llamarse *lectura expandida* y cuándo es mera adecuación al ritmo veloz y la irrupción incesante de nuevos materiales en línea? Además de seguir las trayectorias personales y de comunidades lectoras, para responder se precisa admitir la mutación que esta combinación de recursos crea en el proceso de conocimiento.

Los dispositivos digitales modifican el aprendizaje, la información y la formación de capacidad crítica. Sin embargo, el estudio sobre los jóvenes universitarios vuelve a mostrar que no viven la coexistencia del papel y las pantallas como oposición o disyuntiva. La complementariedad se manifiesta cuando, al referirse a los métodos tradicionales que los profesores usan en el aula, no los rechazan. Esperan, más bien, que les dejen experimentar por ellos mismos las tecnologías digitales. Valoran si los maestros crean un grupo en Google o Facebook para compartir lecturas y enlaces a páginas y sitios, pero destacan sobre todo la posi-

ble comunicación constante y cercana que facilita Internet. Como ha observado Inés Dussel, con otras experiencias escolares, la diferencia entre unos recursos y otros no es antagónica (Dussel, 2012).

Las redes sociales, utilísimas para enviar mensajes y organizar trabajos en equipo, no sustituyen las reuniones físicas que dan «mayor percepción de realidad y materialidad». También la confrontación de lo que leyeron en Wikipedia o Google con lo que leen en los libros, la clase del profesor y el debate con compañeros sirven para resolver dudas o sospechas que provoca la tumultuosa información ofrecida por los buscadores.

Es curioso, observa Winocur, que a pesar de la complementariedad vivida entre distintos soportes de lectura y de que leen en pantalla muchas horas al día, los universitarios no reconozcan las prácticas digitales como lectura y reserven este término, como el de escritura, a las actividades vinculadas al papel, en espacios tradicionales como las tareas escolares o los periódicos, revistas y novelas. El desfase entre lo que se hace y el imaginario inducido por la cultura letrada lleva a nombrar como lecturas las que requieren concentración, intimidad y se realizan en soportes clásicos. En la computadora sólo aplican la palabra *leer* cuando lo hacen en un PDF, una novela o un libro de texto. Las otras actividades de lectura y escritura en pantallas no se llaman leer sino chatear, mensajear, publicar, postear o navegar. Se percibe una complicidad entre el bajo reconocimiento de la lectura digital y su escaso registro en las encuestas, aun en las pocas que lo preguntan.

1.8 La escuela: editora de saberes dispersos

La crítica que hemos hecho a la sobrestimación de la familia y la escuela en las prácticas lectoras no implica desconocer la importancia del contexto familiar en la adquisición de conocimientos básicos, la formación de hábitos lectores y su desarrollo gracias al ejemplo y estímulo de los padres o hermanos como también por la disponibilidaden el hogar de bibliotecas y otros materiales (periódicos, revistas, aparatos digitales y conexión a Internet). Los testimonios recogidos en las investigaciones siguientes lo acreditan. Cabe agregar una variable que avala que la persistente influencia familiar no sólo se ejerce en la infancia y adolescencia. Los estudios sobre jóvenes, en México y en otros países, demuestran la extendida precariedad de las nuevas generaciones. Continúan viviendo con los padres hasta edades más altas que en el pasado porque carecen de empleos, son inestables o lo que ganan no les alcanza para independizarse. (García Canclini y Piedras, 2013; Hopenhayn, 2008; Moreno Márquez, 2008). Se produce, entonces, una situación paradójica: si bien la computadora y el celular conectan a los jóvenes con lo que está más allá de la familia, la dependencia económica de los padres retrasa o limita la autonomía.

Asimismo, es clave, por supuesto, el papel de la escuela y la deficiente calidad de la educación en México. Los nuevos medios digitales, al dar acceso a saberes distintos de los que

ofrece la escuela, ya desde que los niños están en la educación primaria, relativizan el papel decisivo que las instituciones escolares tuvieron en el pasado. Pero tampoco aquí hallamos una sustitución. Los estudios que no idealizan las tecnologías recientes han ido admitiendo que el uso productivo y creativo de esos dispositivos no se aprende solo en contacto con ellos, que buscadores como Wikipedia y Google —debido a su acumulación desordenada de datos y la baja fundamentación– requieren aprender a contrastarlos y editarlos. El fácil acceso a las redes sociales amplía el horizonte de intercambios, pero su amontonamiento de noticias e imágenes banales requiere otras escenas más desafiantes donde se formen la creatividad, contextos de comprensión para el trabajo reflexivo y crítico.

Las escuelas que incorporan, además de los aparatos, el uso razonado de la cultura digital, ofrecen a los alumnos ocasiones de emplear los recursos y lenguajes actuales para aprender de manera creativa y potenciarlos, leer conjuntamente libros, textos electrónicos e imágenes. Sin embargo, estos recursos no se complementan en automático y pueden dar fuentes contradictorias de conocimientos ¿Cómo elaborar las sensaciones inmediatas despertadas por videos, las opiniones virales o situar en historias razonadas las imágenes de distintas épocas y contextos socioculturales que vienen mezcladas con códigos autoritarios de consumo o sin protocolos interpretativos en las redes? La tarea de la educación institucional es proveer herramientas de discernimiento de lo que hallamos en los buscadores.

El fárrago informativo de las pantallas aparece tanto a propósito de objetos cotidianos como en temas académicos. Prueben buscar en Google «antropología de los lectores» y ese respondedor universal —que nunca dice que no sabe— los llevará por páginas que comienzan con la frase «Queridos lectores», anuncia la Feria del Libro de Antropología en México del año pasado, luego «controles de lectura» en clases y recoge opiniones de lectores sobre textos de antropología en venta en la Casa del Libro de Madrid.

Es cierto que gran número de las escuelas, sobre todo las públicas y gratuitas, actúan a la defensiva ante los medios digitales. Pero éstos no proporcionan un orden alternativo por sí mismos y cuando lo hacen a menudo es porque difunden conocimientos organizados por el mundo académico. ¿Qué debería cambiar en la educación formal para reubicarla en los actuales procesos informativos? Varios especialistas en educación sugieren caminos para reformarla. Resumo algunas propuestas siguiendo a Inés Dussel: a) Deshacerse de la solemnidad y gravedad del tono escolar y dejar que circulen los medios digitales abriendo la palabra a la «voz» adolescente más irreverente y lúdica; b) «enriquecer los gestos y lenguajes expresivos colocándolos al lado de otros, pasados, presentes y futuros, y desplegando las series en las que se inscriben» (Dussel, 2012:206); c) construir nuevas formas de entender y aprender usando estímulos visuales atractivos, en la línea de la cultura digital, relacionándolos con el modo argumental de la cultura escrita y con el fin de desplegar «distintos regímenes de justificación» que no terminen la conversación con los gustos o preferencias de cada uno»; d) elaborar «la batalla por la atención de los alumnos sabiendo que hay también, en palabras de Walter Benjamin, «aprendizaje en la distracción» (mirar sin atender como sucede ante la

televisión o en los paseos del flaneur por la ciudad); e) trabajar con la «atención profunda» de la lectura concentrada junto con la «híper-atención» del *multitasking* y de los intereses fugaces (Dussel, 2012: 207-208).

No es sencillo realizar estos propósitos, formar a los maestros para reformatear de manera inteligente las articulaciones entre ver, leer y saber, entre atender, aprender y comprender, cuando se asume lo que ocurre desde hace décadas con la educación en México. Al deterioro de los edificios y el deficiente equipamiento escolar (un informe sostiene que en un 10% de las escuelas —20,000— la situación es grave) se añade el alto número de maestros que no aprueban los exámenes de calificación y la herencia de plazas a familiares sin la preparación mínima. El informe de PISA 2012 comprobó que el 55% de los alumnos mexicanos no alcanzan el nivel básico de habilidades matemáticas y 41% no llega al de comprensión lectora. Por eso, México está en el último lugar de los 34 países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y en el 52 de los 65 que participan en dicha prueba.

Mientras realizábamos este estudio el gobierno logró que se aprobara una reforma educativa, que en rigor se limita a una reforma laboral, y estableció un sistema de evaluación para los profesores, rechazado violentamente por maestros de varios estados, en particular Chiapas, Guerrero, Michoacán y Oaxaca. Un primer intento gubernamental de controlar los usos del presupuesto educativo, conociendo si quienes cobran como maestros efectivamente dan clases, reveló que nadie conocía a 39,000 profesores. Múltiples informaciones indican que se trata de fondos desviados a las cúpulas sindicales. La suspensión de esos pagos a plazas fantasma suscitó a fines de 2014 y principios de 2015 que decenas de miles de maestros cortaran carreteras y se manifestaran en las calles centrales de muchas ciudades para reclamar los dineros y rechazar que se los evalúe.

Los medios suelen destacar los enormes perjuicios al tránsito y las actividades económicas durante muchas semanas ocasionados por estas movilizaciones. ¿Cómo medir los daños a largo plazo inferidos por la corrupción, la opacidad y el atrincheramiento de maestros no calificados? La pobre información con que se cuenta por la falta de evaluaciones cualitativas y cuantitativas, que vayan más allá de los citados índices de PISA, hace difícil estimar las consecuencias sobre la capacidad lectora de esta descomposición de décadas del aparato escolar. Todo indica que esta ineficiencia sistémica de la educación masiva es una limitación severa a las campañas de promoción de la lectura, pero es imposible valorar las correlaciones entre lo que se lee y la deficiencia escolar mientras no se avance en una profunda y extensa evaluación y transformación educativa.

1.9 ¿El libro en riesgo o una nueva ecología cultural?

Ya dijimos que un sesgo de los estudios sobre lectura es estar programados, casi siempre, desde los enfoques de los editores, libreros y organismos públicos. A las empresas les intere-

san más los compradores que los lectores (aunque dentro de ellas hay editores apasionados por los libros, en las grandes prevalecen los gerentes y con ellos la pulsión por optimizar la inversión y racionalizar los gastos). En las instituciones estatales importa la visibilidad de las políticas culturales y su vínculo con la educación. No obstante, la participación de los actores privados y públicos es clave en la circulación de textos, para crear u obstruir oportunidades de lectura, qué se edita y qué no, cómo se fijan los precios y se relaciona a los autores con los lectores. Por eso, entender cómo se desenvuelve la industria editorial es uno de los indicadores para comprender qué sucede con la lectura.

¿Les va tan mal como dicen? La Federación de Gremios de Editores de España declaró en febrero de 2015 que, de los 3,739 millones de euros que facturaban en 2008, en 2013 se bajó a 2500 millones. La tirada media por título también descendió hasta 3,223 ejemplares. Un 21% de las librerías cerró sus puertas en los últimos cinco años. De todas maneras, la publicación editorial sigue siendo el 0,7 del PIB nacional, o sea que da más rendimientos que las otras industrias culturales. También las disqueras, los cineastas y la gente de teatro han visto declinar sus públicos y sus ventas, lo cual aconseja buscar explicaciones del descenso de los libros en contextos que trascienden a cada rama industrial. Las empresas editoriales acusan, como dijimos, al bajo nivel de lectura de los españoles (55% no lee nunca o sólo a veces según las encuestas), a la competencia del mundo digital (aunque la renta de libros electrónicos llega apenas al 3.7% del sector) y a la piratería, debido a lo cual se dejan de percibir —dicen— 300 millones de euros (Manrique Sabogal, 2015: 30 y 31; Carrión, 2014: 30 y 31). En México muchos editores repiten estos argumentos.

Hay otros datos que suelen quedar fuera de estos análisis. Uno: si la caída es notable desde 2008, debe tomarse en cuenta el impacto depresivo de la crisis económica sobre todos los consumos de la población española, a causa del aumento del desempleo y la reducción de salarios, así como la severa contracción del gasto público que afectó los presupuestos de bibliotecas, universidades y otras instituciones. Dos: cuantificar la renta de libros electrónicos y lo perdido por descargas libres únicamente da una visión parcial de la reestructuración y desmaterialización de los consumos culturales como resultado del creciente acceso a los bienes en formatos digitales (libros, discos y videos). Este proceso es internacional y transversal a casi todos los bienes culturales predominantes en el siglo XX.

Es significativo que un informe de la Asociación Internacional de Editores, a partir de datos recolectados entre octubre de 2013 y el mismo mes de 2014, que abarcó a 40 países, haya concluido que la industria editorial movió en ese lapso 133 billones de euros, más del doble que la industria de videojuegos (55 billones) y la de música (44 billones). A diferencia de la producción de discos y videos, que se derrumbó mundialmente en la última década, la industria editorial no decayó en varios países respecto del monitoreo anterior (creció en Estados Unidos, Alemania y el Reino Unido, pese a su alto consumo de dispositivos digitales) y también en Brasil (8%), México (3%) y China (9%). La Asociación de Editores sostiene que el in-

cremento de la industria editorial en algunas economías emergentes corresponde al crecimiento de la clase media (Roffo, 2015).

En España, el país iberoamericano en el que el descenso de las ventas de libros es más notorio, la caída de la música grabada es mucho mayor. El último informe de la Alianza Internacional de Propiedad Intelectual señala que en 2014 los españoles gastaron en música 1,499 millones de euros, cifra lejana de los 626 millones de 2001.

Es útil situar la llamada crisis de la lectura —que en gran parte es la crisis de un modelo de producción y circulación de las editoriales y librerías, de los modos de enseñar a leer— en comparación con lo ocurrido en México con el cine. Los espectadores disminuyeron siete veces en una década (de 450 millones en 1985 a 63 en 1995). Las salas bajaron a la mitad entre 1976 y 1994: de 2,786 a 1,434. Como ha demostrado Ana Rosas Mantecón, las causas son múltiples, desde la expansión urbana, la aparición del video en el hogar y el agotamiento de salas enormes. Fue la reconversión del equipamiento, la generalización de las multisalas y la digitalización lo que logró que se reactivara la asistencia del público y el negocio se recuperase. Los cines subieron hasta 5,733 en 2014, con lo cual México se colocó en cuarto lugar mundial de infraestructura de exhibición (Rosas Mantecón, 2015).

Por supuesto, esta política no es trasladable mecánicamente a la industria editorial. Citamos lo ocurrido en la exhibición cinematográfica como un ejemplo de la rehabilitación posible de una industria frente al reto digital. Pese al uso de nuevas plataformas, la proyección en salas sigue importando como lugar de comunicación fílmica que valora la sociabilidad.

Tres hipótesis parecen atractivas para replantear la investigación y la promoción futura de lectores. Primera: aunque el análisis de la industria editorial no sea un objetivo cultural en el desarrollo de este trabajo, reconozcamos que la compra de libros está asociada, ante todo, al mejoramiento o la caída de la capacidad adquisitiva de la población.

Segunda: tiene poco sentido emprender programas aislados de promoción de la lectura en papel si no se considera el conjunto de transformaciones en los comportamientos de los consumidores culturales, respecto de todos los soportes y contenidos. La imposibilidad de aislar la lectoescritura de la oralidad y de la visualidad, demostrada por los historiadores de la cultura, sobre todo en las culturas populares (Martín Barbero, 2012), se vuelve hoy más decisiva por la convergencia de lenguajes hablados, escritos, sonoros y visuales habitual en los nuevos medios. La integración de las empresas editoriales con las de medios audiovisuales y de tecnología digital tiene su correlato en la vida cotidiana en el celular o el iPad que en nuestras manos, en cualquier lugar en que estemos, fuera de la casa y la escuela, nos hacen a la vez, lectores, espectadores e internautas. Programas de lectura que no se inserten en esta trama de experiencias intermediales difícilmente conectarán con el estilo cotidiano de vida y los proyectos de los lectores actuales. ¿Qué consecuencia tiene este postulado para reelaborar las encuestas? Muchas, pero me detengo en una. En vez de preguntar por separa-

do a los lectores cuántos libros y revistas leyeron, y en otra sección si en su casa tienen televisor, equipos de sonido y video, computadora, celular, etc., la cuestión es averiguar cómo se intersectan y combinan en sus prácticas los soportes tradicionales usados para leer con los que se emplean para oír música, ver películas y comunicarse con otros.

Tercera: algunos países que habían sufrido caídas en la producción de número de títulos y ejemplares, por ejemplo Argentina y México, líderes del mercado hispanohablante entre los años 40 y 70 del siglo pasado y aumentaron notoriamente su nivel de ventas, lo lograron, en cierta medida, limitando la concentración en megacorporaciones trasnacionales. Diversificaron y ampliaron la oferta a través de editoriales independientes. En México, el apoyo del Estado a algunas de estas editoriales y sobre todo al Fondo de Cultura Económica contribuye a cierta expansión. En ambas naciones están creciendo la producción endógena tanto como las traducciones. Su avance sostenido no es comprensible sin un mercado lector. En los casos argentino y mexicano un análisis de la diversidad fomentada en los catálogos —narrativa, ensayo, poesía, historia social y política, teatro, libros infantiles— evidencia que ese desarrollo no puede medirse sólo por el número de ejemplares vendidos (que casi se triplicó en las dos últimas décadas) sino por la perspicacia para vincularse con una comunidad lectora habitada por muchos perfiles. Quienes trabajan en México en Almadía, Era, Sexto Piso o la Tumbona, en Argentina en Eterna Cadencia, Adriana Hidalgo, Interzona, Katz y Adriana Viterbo conocen los motivos para no caer en fáciles optimismos, pero su persistencia y sus logros tampoco permiten creer en un desinterés generalizado de los lectores ni su pasaje masivo a dispositivos digitales o a la piratería.

En los diagnósticos que consultamos suele faltar autocrítica de las editoriales y esta visión multifactorial de los cambios que aquí apenas insinuamos (CERLAC, 2014). Tampoco la he encontrado, salvo excepciones, en editores que entrevisté en Argentina, España y México. Las predicciones apocalípticas que prosperaron en la primera década del siglo XXI, al no cumplirse, incitaron la formación de explicaciones más sofisticadas. El editor de una casa con buen catálogo y distribución en España y unos cuantos países latinoamericanos me contaba su percepción de las amenazas, con demasiado énfasis en lo digital, y concluyó, con el ánimo confiado de esa cena en un restaurante barcelonés en 2008: «en 5 años no va a haber más librerías».

En una entrevista reciente con el mismo editor, ofrecía una visión distinta: me comentaba que algunos libreros estaban percibiendo la influencia de las redes cuando llegaban jóvenes a preguntarles si tenían el libro de un autor que aún no conocían salvo por las menciones en blogs de lectores de otros países. «Tal vez tendríamos que no estar tan pendientes de las empresas competidoras y mirar más a las comunidades lectoras».

Otras conversaciones revelan que varios editores, los más profesionales, están reconsiderando su modelo de negocio. Hace unos pocos años piden a sus autores firmar contratos para la edición digital de libros que publican en papel y sobreviven en parte coeditando con universidades o editoriales de otros países.

Las empresas pequeñas y medianas son conscientes de su difícil lugar entre los dos megagrupos transnacionales y multilingües que controlan la mayor parte de títulos escritos en español, las traducciones a nuestra lengua y los aparadores de exhibición en librerías: Penguin Random House y Planeta. También les inquieta la competencia de Google, Apple y Amazon. No obstante, subsisten al seleccionar con rigor la calidad y no los *bestsellers*, descubrir a escritores que innovan y comunican con distintos públicos. Tanto en México como Argentina y Colombia las casas que no tienen por principal objetivo el rendimiento comercial en pocos meses, y a veces las editoriales universitarias, fortalecen la diversidad y la publicación de géneros de ardua venta, como la poesía y el ensayo. Su principal limitación, sin embargo, sobre todo de las iniciativas universitarias, es hallar camino para que sean menos los libros que se amontonan en las bodegas que los que llegan a los lectores.

1.10 Entonces, qué es leer

No entregamos una antropología de la lectura, sino de una *cierta variedad de lectores* que hallamos en diferentes clase sociales, con desigual nivel económico y educativo, en la Ciudad de México. El conjunto heterogéneo de casos desplegados en este libro reclama explicaciones multicondicionadas sobre cómo se hace un lector o qué factores pueden desfavorecer su formación y su práctica. Desautorizan los esquemas que atribuyen a una causa o dos la existencia de hábitos y deseos de leer. Llegar a ser lector y sostener esa conducta no es algo que se entienda sólo por la familia y la escuela. Así como la crisis de la industria del libro quedará oscura si únicamente vemos el impacto de las tecnologías digitales y la piratería. Ante la simplificación de estos análisis me acuerdo de la ironía con que Augusto Monterroso respondió a la pregunta parecidamente ingenua de si el escritor nace o se hace: «No recuerdo a ningún escritor que no haya nacido».

Sin duda, la familia y la escuela importan para formar lectores, pero hemos visto que influyen otros condicionamientos de la sociabilidad generacional, del mercado de trabajo y las competencias lectoras que se demandan, de las tecnologías a las que se tiene acceso para leer y escribir, del precio de los libros, las revistas y las herramientas digitales, del atractivo o el aburrimiento que pueden suscitarle mediadores diversos como las bibliotecas, las salas de lectura, la publicidad, los programas que incitan a leer.

La pregunta sobre cómo se deja de ser lector o se pierde el hábito puede requerir estudios todavía más complejos. Ante todo, hay que tomar en cuenta de qué se deja de ser lector. Que se compren menos libros en papel no significa que no se lea en formatos electrónicos (aunque vimos en la encuesta estadounidense que quienes recurren a los nuevos soportes son los que compran más volúmenes en papel). Los estudiantes que han ido pasando en dos décadas de los libros de texto a las fotocopias y en años recientes al PDF y la lectura directa en línea ejemplifican la dirección de este proceso, pero esa modificación en el acceso no es exclusiva de ellos. Tampoco se comprende el cambio si se lo imagina, según dijimos, como un

proceso lineal en el que un soporte sustituye al anterior, sino como alteraciones en los modos de coexistencia entre ellos.

Esta antropología de los lectores, al reconocer la diversidad de escenas y soportes en que se lee, replantea la cuestión de *qué es leer*. No basta incorporar las lecturas en pantallas. ¿También hay lectura cuando leemos las instrucciones de un electrodoméstico, los subtítulos de una película, un contrato para un seguro de salud o los correos electrónicos? ¿Todas las lecturas tienen la misma jerarquía, nos constituyen como lectores?

En rigor, aprendemos a leer para realizar todas esas acciones y muchas más. En cada una ejercitamos de distintos modos nuestra literacidad. La primera tarea, por tanto, es no excluir ninguna, sino observarlas y analizarlas. Esa regla debería valer para las encuestas, el registro etnográfico y cualquier experiencia pedagógica.

¿Qué podemos esperar de cada uno de estos caminos de investigación? Por ejemplo, de las encuestas. Estudiar cuántos libros por año se leen, cuánto tiempo al día o por semana parece todavía una pregunta pertinente si también se indaga cuánto se lee y escribe en pantallas. Pero aún para quienes más se han ocupado de los cuestionarios —editores, funcionarios interesados en promover la lectura— es indispensable reubicarla en una interrogación sobre *cómo* se lee. En la medida en que hagamos visible en el universo de estudio cómo y dónde leemos, dónde buscamos las recomendaciones, las noticias sobre acontecimientos que nos afectan y los relatos-músicas-películas-videos que no hay que perderse, veremos entrelazados los usos del «tiempo libre» con los del tiempo productivo, el de las obligaciones escolares con los momentos desobligados, de disfrute o de aburrimiento, solos y con otros. Se nos irán ocurriendo nuevas preguntas —para encuestas o para estudios etnográficos— que todavía no tenemos.

Después de este trabajo deconstructivo de las operaciones con que suele estudiarse la lectura, cabe explicitar las dos estrategias teórico-metodológicas con que estudiamos a los lectores en este libro: una es *desontologizar* las preguntas y otra es *descuantitivizarlas*. El saber instalado en las encuestas procede de un conjunto de presuposiciones fijadas por la ilusión de que la única cultura es la letrada. Esa doctrina, formada en la época librocéntrica, estableció que leer es leer en papel —por encima de todo libros, revistas, cómics— y además leer en forma lineal y secuencial. Las mutaciones de las industrias comunicacionales, que integran textos de muy diversa extensión y carácter, imágenes y sonidos, así como las alteraciones en los hábitos y comportamientos de los lectores que acompañan los cambios de la industria o los suscitan, vuelve inoperantes las definiciones de lectura del periodo letrado. Nos obliga, por tanto, a desontologizar la pregunta *qué es leer* e interrogar más bien *cuándo y cómo se lee*. La consecuencia es que, si dudamos sobre qué es leer, conviene comenzar por describir la lectura tal como se observa en los lectores.

¿No hay en este desplazamiento una trampa? ¿Cómo podemos identificar a nuestros objetos de estudio —los lectores— si no sabemos en qué consiste la actividad a realizar? Lo que

hacemos es ampliar las escenas de lectura de la casa, la escuela y la biblioteca a la variedad de situaciones y espacios en que se realiza una práctica semejante.

Ahora veamos en qué consiste descuantitivizar. Si no sabemos qué es leer, no podemos medirlo. Las encuestas que fijan un preconcepto y se dedican a ponerle números lo que hacen es imponer esa noción a la sociedad y desplegar un conjunto de operaciones que no se dan la posibilidad de cuestionar esa noción-guía. Sin autocuestionar los supuestos en el proceso de conocimiento, no se llega a ningún saber. Se mide lo que creemos que es un objeto de estudio.

Por eso, decidimos cambiar las preguntas habituales por otras que hagan posible registrar de modo abierto los comportamientos de aquéllos que leen: cuándo y cómo leen. Es este giro antropológico —y epistemológico— el que permite ir incorporando *todos los soportes* de lectura: las pantallas de las computadoras, de los celulares, de los iPad, de las salas de cine y los aparatos de video, los carteles publicitarios, las instrucciones de las medicinas, etc. Es este giro el que da oportunidad de tener en cuenta tanto las escenas de lectura tradicionales —la casa, la escuela y las bibliotecas— como las que se van sumando: el metro, el autobús, el parque, el lugar de trabajo, la relación con quienes nos comunicamos —presencial o virtualmente—.

Si la lectura se presenta como un conjunto de actividades que desbordan los soportes y lugares donde venían ocurriendo, antes de contar cuánto se lee necesitamos saber qué hay que contar. Y si los comportamientos lectores se diversifican cada vez más, la pregunta que nos dará más conocimiento no será cuánto sino cómo se lee. Secundariamente, será interesante averiguar cuánto se lee en bibliotecas, medios de transporte o parques, cuántos leen en papel, en pantalla o prefieren imprimir el artículo o el libro, cuántos blogs o mensajes de Facebook frecuentan. Pero con el fin de poder comprender, más que la cantidad de los que se agrupan en uno u otro batallón en la guerra por la defensa de la lectura, dónde y cómo se organizan los lectores para informarse, conocer, comunicarse, entretenerse y quizá mejorar sus competencias lectoras.

Aún nos plantearán otra duda: *¿no se banaliza al acto de leer el desjerarquizar los diferentes materiales y sitios de lectura* considerando que son tan valiosas la lectura concentrada como la dispersa, la que hacemos para conocer o para divertirnos? La feria es uno de los sitios productivos para cuestionar estas dicotomías. Una parte de los comportamientos que ocurren allí son de comunicación oral, encuentros y fiesta. Pero ¿por qué eligen ferias del libro para esos placeres? A algunos los llevaron de la escuela o les dieron como tarea ir el fin de semana a observar y luego escribir lo que vieron. Se puede subestimar el origen no electivo de esta actividad, pero dará más información para evaluar la relación con los libros, las revistas, los cómics, las mesas redondas y los conciertos, todo lo que se exhibe en la feria, saber qué les atrajo y qué evitaron, cómo los acercó o los alejó de la escritura de los otros.

Es frecuente encontrar en quienes reaccionan enérgicamente contra las lecturas de libros «banales» o la relación «banal» con los libros una desatención a la variedad de usos y nego-

ciaciones que los lectores —o espectadores— hacen con los textos. Los estudios sobre recepción–apropiación de literatura, televisión y medios digitales reconocen hoy que en estos tres ámbitos las audiencias producen significados negociando la relación que propone el emisor, el sentido propio del texto y los contextos de acción cotidianos en los cuales los usan. Si no nos situamos en la interfase de estas tres condiciones no captamos el significado de los procesos culturales (Livingstone y Das, 2013).

Leer en forma interactiva, con muchos otros, e hipertextual («fragmentos derramados» dice Roger Chartier) no implica fatalmente una lectura superficial. Puede serlo tanto como sucede con el gran número de libros que llegan a *bestsellers* por sus atractivos ruidosos o de lectura —y escritura— sin esfuerzo, sin matices. Se ha dicho que la pantalla no es sólo una superficie; es también una interficie, lugar de contacto entre espacios, entre redes: «es como una hoja de papel sin los límites espaciales de ésta» (Díaz Noci, 2009: 216). Pero no está sólo abierta a muchos bancos de datos sino también a conversaciones. Ser un lector responsable, por decir así, pasa menos por las jerarquías y la progresión lineal establecidas en la ciudad letrada que por averiguaciones ramificadas en los diversos escenarios, circuitos e intereses donde se presentan los saberes.

A propósito de la discusión sobre la profundidad o la banalidad de las lecturas aceleradas y fraccionadas en Internet, conviene añadir algunas notas útiles para el diseño de políticas culturales. La lectura multimodal en pantallas, con textos, mapas, imágenes, videos y otros enlaces, ofrece mayor diversidad de información, perspectivas e interrelaciones sociales. El acceso veloz al texto y a la comparación con otros textos no garantiza el pasaje automático de la información a la comprensión y a un pensamiento renovado; sí facilita desprendernos del autismo del lector enfrascado, confrontar nuestra lectura con los demás, situar las propias hipótesis y gustos en la intersubjetividad de las redes. Nos lleva a leer más: en Google, en Wikipedia, en *blogs*, en diarios y revistas de otros países y otras lenguas. Es curioso que nos cueste reconocer ante la intermedialidad digital algo que sabemos desde hace décadas observando los libros infantiles y juveniles, o las guías turísticas, donde el texto central enriquecido con mapas, imágenes en movimiento y sonido puede acrecentar tanto el interés de la lectura como la calidad del saber.

Tampoco quiero sobrestimar estos comportamientos intermediales. Cuando envié un cuestionario a profesores universitarios de ciencias sociales de México, Argentina, España y Venezuela pidiendo que identificaran las diferencias entre cómo leían sus alumnos 15 años antes y cómo leen ahora, algunos distinguieron entre estudiantes que «leen textos a conciencia», tanto en papel como en pantalla, y otros que navegan por la web más pendientes del uso pragmático de lo que van hallando: «copian frases aisladas de un texto y de otro, buscan la foto del autor, de la fachada de la escuela donde hizo sus estudios e ilustran las ideas con imágenes de ballenas en peligro de desaparición».

También se diferencian, afirma una profesora, en que antes casi todas sus referencias eran televisivas; los estudiantes actuales van con frecuencia al cine o ven películas en versión

«pirata», algunos traen computadora portátil a clase y bajan textos e imágenes: «sus referencias se han multiplicado». No obstante, dice la misma respuesta, «me sigue costando mucho que lean». «Dan mucha mayor atención a las imágenes que a los contenidos» y «como están influenciados por la publicidad sus presentaciones en Power Point me recuerdan, en no pocas ocasiones, páginas de anuncios (por el tipo de fotos que utilizan, la manera de redactar)».

La lectura intertextual puede quedarse en el hiperactivismo entre textos heterogéneos, imágenes y canciones, entre lo real y lo virtual, o puede agudizar lo que en toda lectura combinada de fuentes hay de traducción y exigencia de pensar qué significa que algo pueda escribirse y leerse de muchas maneras. Los adolescentes, jóvenes y adultos vivimos estas experiencias en los festivales de poesía en voz alta, la creación literaria en blogs, las ediciones independientes, los audiolibros y páginas digitales que incitan a ver de otro modo la escena de la escritura y la lectura, como maneras de conversar y hacer tejido social. Es útil mirar este espectro de prácticas culturales para comprender cómo pueden equilibrarse las dosis de lo que en la lectura y la escritura es conversación y charlatanería, pensamiento y entretenimiento, simple información o maneras de ampliar nuestra capacidad de habitar el mundo.

Hay vida para la lectura más allá de las bibliotecas y librerías. Hay vida para las bibliotecas, librerías y editoriales si se reinventan como editores, en el sentido de organizadores de textos y otros recursos de conocimiento y entretenimiento de acuerdo con esta etapa del desarrollo sociocultural y tecnológico. Una indicación más de lo que conviene tomar en cuenta en esta búsqueda, la encuentro en los estudios de Gemma Lluch, cuando analiza las conversaciones de los adolescentes y jóvenes en Internet. Si averiguamos qué textos descargan y qué canciones de poetas buscan en YouTube, los sentimientos que se comentan cuando resumen a otros en tuits, qué los conmovió en una saga de 400 páginas, entenderemos que no se trata sólo de incorporar computadoras a las bibliotecas o *ebooks* a las librerías. Las nuevas generaciones nos incitan a reimaginar estos templos —más que como lugares para ir a sentarse— como puertos desde los cuales navegar sin tutelas de los adultos ni de los megagrupos editoriales. No se va a la escuela o a las ferias sólo a aprender sino a hacerse visibles, compartir saberes de larga data tanto como noticias que somos los primeros en descubrir, encontrarnos con otros y hacer convivencia. Los tuits, *blogs* y foros en las redes son las conversaciones en que leemos y escribimos para aprender de nuevo cada día cómo estar con los demás. También en estas lecturas y escrituras fragmentarias, aturdidas a veces por exceso de voces y letras, los jóvenes nos sorprenden como líderes de opinión, instruyen a las editoriales sobre qué es lo que ahora engancha y da placer.

Esperamos que esta investigación multidimensional, de pequeños grupos de lectores, contribuya a entender a los que leen un poco más cerca de sus prácticas cotidianas. Pese a utilizar recursos interdisciplinarios, la perspectiva predominante es antropológica y serán necesarios más estudios de campo para conocer la extensión de los hallazgos, así como afinar el debate con las encuestas y las afirmaciones extrapoladas, en gran parte de la bibliografía,

del conocimiento de la producción y circulación de libros a las condiciones de lectura de los agentes que los usan.

No se hallará en estas páginas una teoría conclusiva capaz de abarcar los múltiples modos actuales de leer, sino una visión antropológica abierta, que representa las indecisiones percibibles en los procesos sociales y culturales

Quedan muchas cuestiones por aclarar. Entre otras cómo incorporar, más allá de algunas sugerencias enunciadas, las especificidades de los comportamientos lectores en el rediseño de las encuestas y de los programas que promueven la lectura. De qué manera se trabajan, en las nuevas condiciones, ni lineales ni deductivas, de la hipertextualidad electrónica, los modos de argumentación y prueba desarrollados en el saber expuesto en libros (notas al pie de página, citas de referencias). Para producir o formar lectores es preciso resituar los procedimientos valorizados en el conocimiento de *obras* en las formas ahora discontinuas en que se lee en bancos de datos y fragmentos de discursos.

Roger Chartier, que se formulaba algunas de estas preguntas en una conferencia, finalizaba declarando que tal vez la respuesta no la demos quienes entramos en el mundo digital a partir de nuestras experiencias en el mundo impreso sino quienes entienden como sinónimos cultura escrita y textualidad electrónica (Chartier, 2013).

1.11 Bibliografía

Aguilar Sosa, Yanet (2015, 9 de febrero), «Éxitos y fracasos del fomento a la lectura», *El Universal*, http://www.eluniversal.com.mx/cultura/71625.html

Argüelles, Juan Domingo (2012), «Escribir y leer en internet», en *El futuro del libro*, Quehacer Editorial/12: México.

Burgos, Martine, Evans, Christophe y Buch, Esteban (1996), *Sociabilité du libre et communautés de lecteurs*, París: Éditions de la Biliothèque publique d´information / Centre Pompidou.

Carelli Lynch, Guido (2014, 30 de marzo), «Los adolescentes sí leen: sostienen gran parte de la industria editorial», *Clarín,* http://www.clarin.com/sociedad/adolescentes-sostienen-parte-industria-editorial_0_1111089012.html

Carrión, Jorge (2014, 29 de noviembre), *Estrategias de papel para la supervivencia*, *El País*, p. 30.

CERLALC (2014), *Metodología común para explorar y medir el comportamiento lector*, CERLALC-UNESCO: Bogotá.

Chartier, Roger (2012), «Leer la lectura» en *¿Qué leer? ¿Cómo leer? Perspectivas sobre la lectura en la infancia*, Plan Nacional de Fomento a la Lectura, Ministerio de Educación: Santiago de Chile, pp. 29-47.

Chouza, Paula (2015, 12 de febrero), «La reforma educativa de Peña Nieto encalla en los Estados del sur», *El País*, p. 29.

Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (2006), *Encuesta Nacional de Lectura*, México.

— (2012), *De la penumbra a la oscuridad. Encuesta Nacional de Lectura. Primer informe*, México.

De la Vega, Miguel (2015, 15 de febrero), Reforma-Forma y Fondo, http://www.reforma.com/aplicacioneslibre/preacceso/articulo/default.aspx?id=464356&impresion=1&urlredirect=http://www.reforma.com/aplicaciones/articulo/default.aspx?id=464356&impresion=1

Donnat, Olivier (2012), «Gardons-nous de trop idéaliser la lectura des temps passés» en Ermakoff, Thierry, *Les mutations de la lecture,* Pessac, Presses universitaires de Bordeaux.

Dussel, Inés (2012), «Más allá del mito de los "nativos digitales". Jóvenes, escuela y saberes en la cultura digital», en: Southwell, M. (comp.), *Entre generaciones. Exploraciones sobre educación, cultura* e *instituciones*. Rosario, FLACSO/Homo Sapiens.

Escalante Gonzalbo, Fernando (2007), *A la sombra de los libros. Lectura, mercado y vida pública*, Colegio de México. Jornadas - 151.

Feixa, Carles (2014), *De la generación @ a la #Generación. La juventud en la era digital*, Barcelona: Ned Ediciones.

Friera, Silvina (2010, 13 de junio), «Las nuevas tecnologías se acercan al siglo XVI y XVII», entrevista a Roger Chartier, *Página 12*, http://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/espectaculos/17-18286-2010-06-13.html

— (2015, 18 de febrero), «La memoria vegetal resiste», *Página 12*, http://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/espectaculos/17-34746-2015-02-18.html

Ferreiro, Emilia (2013), *El ingreso a la escritura y a la cultura de lo escrito*, México, Siglo XXI.

García Canclini, Néstor; Cruces, Francisco y Urteaga, Maritza (2012), *Jóvenes, Culturas Urbanas y Redes Digitales*, Ariel/UAM/Fundación Telefónica/UNED, Madrid.

Goldin, Daniel (2006), *Los días y los libros. Divagaciones sobre la hospitalidad de la lectura*, México-Barcelona-Buenos Aires: Croma/Paidós.

Hennion, Antoine (2010), «Gustos musicales: de una sociología de la mediación a una pragmática del gusto», *Comunicar - Revista Científica de Educomunicación*, n.º 34, v. XVII, pp. 25-33.

Hopenhayn, Martín (2008/2), «Inclusión y exclusión social en la juventud latinoamericana», en *Pensamiento Iberoamericano,* número 3, 2ª época.

Leveratto, Jean– Marc y Leonstsini Mary (2008), *Internet et la sociabilité littéraire*, París: Bibliothèque publique d´information / Centre Pompidou.

Livingstone, S., y Das, R. (2013), «The End of Audiences?: Theoretical Echoes of Reception amidst the Uncertainties of Use», en Hartley, J.; Burguess, J. y Bruns, A. (eds.) *A Companion to New Media Dynamics*, Oxford: Wiley-Blackwell.

Manrique Sabogal, Wiston (2015, 5 de febrero), «Los editores españoles lanzan un SOS», *El País*, p. 30.

Morduchowicz, Roxana (2013), *Los adolescentes del siglo XXI. Los consumos culturales en un mundo de pantallas*, Fondo de Cultura Económica: Argentina. Colección Popular, Serie Breves.

Navarro, Fernando (2015, 23 de febrero), «La industria musical, en la jungla», *El País*, p. 28.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, *El libro en cifras.* Boletín estadístico en Iberoamérica, junio 2014, vol. 4, CERLALC-UNESCO.

Petit, Michèle (2008), *L'art de lire. Ou comment résister à l'adversité*, Belin: París.

Pons, Anaclet, Entrevista Roger Chartier: Pantallas y libros, 24 de enero de 2014, Clionauta: Blog de Historia, https://clionauta.wordpress.com/2011/01/24/entrevista-roger-chartier-pantallas-y-libros/

Pérez Camacho, Carmen; López Ojeda, Andrés y Nivón Bolán, Eduardo, *Los lectores que somos. Estudio sobre las prácticas y hábitos de lectura en el Distrito Federal*, C2 Cultura y Ciudadanía-Laberinto-Secult-Sedu, 2014

Quevedo, Luis Alberto (2009), «Portabilidad y cuerpo. Las nuevas prácticas culturales en la sociedad del conocimiento», en *Buscando señal. Lecturas sobre nuevos hábitos de consumo cultural*, Córdoba: Ediciones del Centro Cultural España.

Rabasa, Diego (2015, 15 de febrero), *Por la oferta editorial*, FIL Palacio de Minería, p. 14.

Rainie, L.; Zickuhr, K.; Purcell, K.; Madden, M., y Brenner, J. (2012), *The Rise of E-Reading*. Pew Internet & American Life Project.

Roffo, Julieta (2015, 9 de febrero), «El mercado editorial supera al de los videojuegos y la música», *Revista Ñ/Clarín*, http://www.revistaenie.clarin.com/literatura/industria_editorial-Argentina-libros_0_1300670200.html

Winocur, R. y Sánchez Vilela, R. (2015), *Familias pobres y computadoras*. Editorial Planeta (en prensa).

Wortman, Ana (2003-2010), «Las nuevas clases medias argentinas 1960-2008» en Franco y Hopenhayn, *Las clases medias en América Latina*, Siglo XXI Editores: Argentina.

Capítulo 2

Los usos sociales de la lectura: del modo tradicional a otras formas colectivas de leer

Carmen Pérez Camacho[1]
Andrés López Ojeda[2]

1. Directora General de C2 Cultura y Ciudadanía, Plataforma de Investigación y Diseño de Políticas Culturales A.C.
2. Profesor-Investigador del Centro de Investigación y Estudios Turísticos de la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM).

2.1 Leer: la incómoda costumbre

Se puede decir, sin exagerar, que la lectura se ha convertido en un tema central porque, desde hace algunos años, aparece ineludiblemente en la agenda de la política pública, como se puede apreciar en la proliferación de programas y acciones que incentivan la lectura en los cuales, generalmente, se le concibe de manera trascendente y positiva. Al respecto, se vincula con el acceso al conocimiento, como un ejercicio de esparcimiento, un acto de libertad, con la construcción de sensibilidad, con el fortalecimiento de la imaginación, como una terapia de carácter y hasta como prueba ontológica (Montes, 2007). Por lo mismo, es fácil estar de acuerdo con lo que comenta Zaid (2010: 10-11): «Hay en la experiencia de leer una felicidad y libertad que resultan adictivas. Esto explica el vigor de la tradición. La lectura libera. Se extiende a leer el mundo, la vida, quiénes somos y en dónde estamos».

Pero, no sólo son «poderes inmateriales» y orientados al individuo los que tiene la lectura, como dice Argüelles (2014: 18-19), sino también, existe un consenso en términos de que puede tener implicaciones en el «contrato social». Al respecto, en la *Ley de Fomento para la Lectura y el Libro del Distrito Federal* (2009), la lectura se considera como un recurso para «erradicar los distintos grados de analfabetismo presentes en diversos grupos poblacionales de la Ciudad de México», así como, «medio de igualación social». Por otra parte, en el caso de la *Ley de Fomento para Lectura y el Libro* (2008) de nivel federal, en la enmienda recientemente solicitada se hace el planteamiento de que la lectura es «un medio que fortalece el desarrollo humano» (Bribiesca, 2014).

De acuerdo con el consenso existente respecto a los beneficios de la lectura, se pueden apreciar dos orientaciones: la primera, enfatiza su importancia porque acrecienta la capacidad intelectual del individuo y; la segunda, vinculada con la práctica y uso colectivo. Incluso, y aunque en sentido estricto, ambas dimensiones conforman una unidad (Pellicer, 2006), en términos aplicados, hay una tendencia a darle más importancia a la primera dimensión, sobre todo en el campo de la educación formal: es decir, la capacidad de la lectura como dispositivo de conocimiento en la tarea civilizatoria (alfabetismo, aprendizaje racional) y acompañando el fortalecimiento de la «cultura escrita» (PNLyE, 2013). Sin embargo, y a pesar de los recursos y empeño de las instituciones educativas, de su reconocido papel en la formación de lectores y la implementación actual de novedosos programas (como el que involucra a las mamás y abuelas como mediadoras de la lectura), lo que resulta evidente es que ha costado mucho trabajo que las personas mantengan hábitos y prácticas lectoras una vez que se abandona o termina la etapa de la escuela (Pérez *et al*, 2014; Hernández, 2013). Lo que explica, en parte, el amplio despliegue de programas públicos y privados que buscan mantener o «recuperar» a los lectores «perdidos».

Aunque no resulta concluyente, lo que sugerimos es que las prácticas y hábitos lectores en el aula tienen por base una visión normativa que nos parece ha incidido, escasamente, en la formación de lectores «de largo plazo». Es verdad que actualmente resulta muy

difícil sostener posiciones tradicionalistas y excluyentes en relación con el fomento y enseñanza de la lectura en la escuela, al punto de que con el constructivismo de los años sesenta se comenzaron a valorar formas lectoras marginales y visiones anti-canónicas de qué y cómo se lee, sin embargo, también es cierto que continúan predominando algunos «principios» reguladores de la práctica que aún inciden en los magros resultados de la comprensión lectora si atendemos a las famosas evaluaciones PISA y en que no se haya logrado fortalecer la visión de que la lectura es de tiempo completo y generalmente disfrutable.

Entre las características de esta forma normativa, y que nos parece que ha repercutido en cierto «desencantamiento» de la lectura, se puede encontrar el de su obligatoriedad (sobre todo la que se fomenta en la escuela con fines de alfabetización, donde *se debe leer* para adquirir habilidades de comprensión, síntesis, lenguaje, ortografía); la dosificación y domesticación de los tiempos para leer (equis número de minutos como conveniente y de manera diaria); el convencimiento de que consiste fundamentalmente en un acto individual y de práctica silenciosa (todavía como política de muchas de las bibliotecas); así como también, aunque no se declare abiertamente, por la existencia de un acuerdo tácito en el sentido de que la lectura debe ser selectiva, es decir, de que sólo determinada literatura y aquella de autores consagrados, «clásicos» o «canónicos», es la más idónea aunque esté descontextualizada o utilice un lenguaje en desuso. Esto último, sobre todo, respecto a lo que se conoce como paraliteratura o literatura posicionada por el mercado (Lluch, 2003) que se piensa como lectura más fácil por no implicar tramas complejas, sofisticación de estructuras del tiempo narrativo, del lenguaje y personajes.

Por otro lado, se quiere enfatizar que el uso de la lectura, en la mayoría de los programas públicos o privados que se están implementando en la Ciudad de México, se presenta como una práctica colectiva y de sentido social que incentiva otros modos de leer más allá del contexto escolar. Estas iniciativas comprenden prácticas lectoras en espacios menos formalmente organizados (Garrido, 2010) tales como parques, casas de cultura, plazas, cementerios, mercados y los propios hogares de los habitantes. Este tipo de fomento persigue también, en su afán de diferenciarse de la lectura que se aprende en la escuela: i) prioritariamente, la lectura por gusto y decisión personal; ii) intenta la reorientación y resignificación de espacios consagrados como lo han sido las bibliotecas públicas y; iii) alienta el uso de la lectura para la vinculación interpersonal y de participación ciudadana, es decir, no sólo para la generación de competencias o habilidades lectoras: literacidad.

En esta otra manera de atender el tema de la lectura, es donde se enfocará el presente estudio, sin embargo, hay que reconocer que también tiene sus rasgos normativos, los cuales se manifiestan de la siguiente forma: por ejemplo, si bien las instituciones públicas culturales consideran que la lectura debe ser una cuestión de elección, gusto y libertad, colocándose fundamentalmente como instancias mediadoras entre el Estado y la ciudadanía, el referente que guía su fomento lector se reduce al género literario. Aunque tam-

bién se han «desconcentrado» las prácticas y hábitos lectores desplegándose a otros espacios no tradicionales (hospitales, parques, casas familiares, transporte público), se mantiene la presencia, intervención y coordinación de la institución de maneras diversas, entre las que destacan: la promoción de las iniciativas, la provisión de recursos (acervo, habilitación de áreas e infraestructura, recursos humanos) y la gestión de espacios (administración, planeación, supervisión). Esto se puede explicar, en parte, por el deber y función social del Estado como entidad redistributiva y asistencial pero, también, por la fuerza que ha tomado lo relativo a los derechos culturales y, en específico, al hecho de que la lectura se haya elevado a norma jurídica desde hace tiempo, como se desprende del amplio marco de leyes y programas públicos existentes[3].

Pero eso no es todo, los lectores de la Ciudad de México, caracterizados por ubicarse por arriba de la media nacional en cuanto al consumo de libros, así como de otros formatos tales como periódicos o revistas[4], han visto cómo proliferan los espacios de acceso a la lectura, los cuales incluyen la más diversa gama de proveedores y acciones: decenas de tiendas de autoservicio y departamentales que ofrecen libros, revistas, historietas; 470 librerías[5]; 7,500 puestos de periódicos[6]; páginas de Internet donde se hacen recomendaciones de libros; ferias de libro de diferente magnitud e impacto (internacionales, nacionales y delegacionales); aproximadamente 100 Salas de Lectura (pertenecientes al Programa Nacional del CONACULTA); 400 Libroclubes (Programa a cargo del Gobierno del DF); programas escolares (Club de Mamás Lectoras, aprendizaje del idioma español en dispositivos digitales, «en mi escuela todos somos lectores y escritores»), librobuses, bibliobuses y toda una gama amplia de iniciativas públicas, privadas y comerciales.

En esta panorámica acerca de la promoción de la lectura, con sus múltiples aristas y problemáticas, leer se puede considerar como una «incómoda costumbre» porque, aunque se reconoce su importancia y existe toda una serie de iniciativas que promueven su valor, no queda claro qué rumbo se debe tomar, qué tipo, formas o modalidades pueden ser las más convenientes para su práctica y se continúa oscilando entre una lectura como actividad educativa y una lectura como modo de vida, y eso inquieta a cualquiera que trate de dar una respuesta.

A esa sensación de incomodidad que surge cuando se habla de lectura, hay que sumar el desánimo que provocan algunos resultados de una diversidad de estudios que se han realizado alrededor del tema, los cuales pueden resumirse en el título del informe de la última encuesta llevada a cabo a nivel nacional, la cual plantea que hemos pasado *De la penumbra a la os-*

3. A nivel nacional: Ley de Fomento para la Lectura y el Libro (2008) y Programa de Fomento para el Libro y la Lectura (2008). A nivel de la Ciudad de México: Ley de Fomento para la Lectura y el Libro del Distrito Federal (2009).
4. Promedio de lectura anual de libros para el Distrito Federal es de 5.6 mientras que la media nacional es de 2.9 libros (Pérez et al, 2014),
5. Encuesta Nacional de Hábitos, Prácticas y Consumo Culturales, 2010: Sistema de Información Cultural, CONACULTA, 2010. http://sic.conaculta.gob.mx
6. Unión de Expendedores y Voceadores de los Periódicos de México, 2008

curidad (ENL, 2012), indicando con ello que ha habido una disminución del hábito de la lectura y un fracaso en las acciones públicas de fomento a dicha práctica[7].

Con todo y el amplio bagaje documental existente en torno a la lectura, cabe señalar que existe poca información que nos dé cuenta de los aspectos y usos más cotidianos que hacen los ciudadanos de la misma, pues si bien las encuestas apuntan a que en el Distrito Federal se lee más y se tienen las mejores condiciones para fomentarla (infraestructura, escuelas, casas de cultura, etcétera), poco o nada se sabe acerca del modo en que los habitantes se acercan a toda esa oferta de espacios, programas y acciones orientadas a crear hábitos y fomentar la lectura; pero además, existe un gran desconocimiento sobre cómo participan en tales iniciativas de tan diversa índole; por qué motivos acuden a un Libro Club, una Sala de Lectura o deciden participar en espacios virtuales de lectura que se encuentran disponibles en Internet y qué tipo de lectura practican en esos ambientes; en síntesis, hay poca información acerca de la manera en que los capitalinos se aproximan, participan, utilizan e incorporan a su vida cotidiana los programas que se les ofrecen, tanto públicos como privados, y qué modos de leer se están construyendo en este proceso[8].

Gráfico 2.1 Ruta metodológica



7. Desde la primera investigación nacional sobre consumo cultural realizada por la Universidad de Colima (González y Chávez, 1996), el tema de la lectura conforma un elemento importante en las Encuestas sobre prácticas y consumos culturales nacionales realizadas en 2004 y 2010 (ENPCC, 2014; ENHCC, 2010) y, por supuesto en las orientadas específicamente a ella (ENL, 2006; ENPLyE, 2006; ENL, 2012).
8. Uno de los más recientes estudios sobre la lectura se titula Los lectores que somos. Estudio sobre las prácticas y hábitos de lectura en el Distrito Federal (Pérez et al, 2014) el cual considera una encuesta para conocer informaciones cuantitativas pero, sobre todo, datos cualitativos para tratar de entender al lector y el contexto que determina sus prácticas más que conocer el número de libros que lee.

Para tratar de caracterizar las prácticas lectoras que despliegan los habitantes del Distrito Federal en los espacios extraescolares, nos propusimos un acercamiento a algunos de los programas y acciones de fomento a la lectura (públicos, privados o ciudadanos) mediante la integración de técnicas antropológicas y cualitativas tales como: etnografías, entrevistas a profundidad, observación directa y *focus group.* Una síntesis del enfoque, ruta metodológica y estrategia que se siguió en el estudio se aprecia en la tabla siguiente:

Tabla 2.1 Programas y acciones de fomento a la lectura en el DF

PROGRAMAS Y ACCIONES DE FOMENTO A LA LECTURA EN EL DF			Investigación de gabinete	Entrevista a líder de programa	Etnografía Pública (observación in situ y entrevistas itinerantes a usuarios)	Focus group
1. FERIAS DE LIBROS	FIL Minería	• Remate de libros (Auditorio Nacional)	X		X	X
	FIL Zócalo	• Ferias delegacionales (Miguel Hidalgo, Tlalpan y Cuauhtémoc)				
2. PROGRAMAS NACIONALES EN EL DF	Salas de Lectura	• Sala de lectura Zona Norte • Sala de lectura Zona Sur • Sala de lectura Zona Centro • Sala de lectura Zona Oriente	X	X	X	X
3. PROGRAMAS LOCALES DEL GOBIERNO DEL DF	Libro Clubes	• Libro Club Zona Oriente • Libro Club Zona Poniente • Libro Club Zona Centro • Libro Club Zona Norte • Libro Club Zona Sur	X	X	X	X
	Libro puertos	• Pino Suárez • Guerrero • División del Norte	X	X	X	
	«Para leer de boleto en el metro»	• Biblioteca División del Norte • Leer de boleto en Metro CU • Aula digital en Polanco	X	X	X	
	Oferta delegacional	• Iztapalapa (“Iztapalee”)/ Miguel Hidalgo • Miguel Hidalgo “pedaleando por la lectura” • Azcapotzalco (Trueque de libros) • Coyoacán “Abuelas lectoras”	X	X	X	
		• 40 Bibliotecas Públicas delegacionales	X	X	X	

PROGRAMAS Y ACCIONES DE FOMENTO A LA LECTURA EN EL DF			Investigación de gabinete	Entrevista a líder de programa	Etnografía Pública (observación in situ y entrevistas itinerantes a usuarios)	Focus group
4. PROGRAMAS CIUDADANOS/ ONG´S	IBBY de México	«A leer»	X	X		
	Para leer en Libertad AC	«Brigadas para leer en libertad»				
5. ACCIONES DIGITALES	Booktubers		X		X	X

Fuente: elaboración propia.

Se decidió elegir programas emblemáticos por el tiempo que llevan implementándose en la Ciudad de México (Libro Club y Salas de Lectura que tienen entre 15 y 20 años de existencia), por su presencia mediática (campañas del Consejo de la Comunicación y Librerías Gandhi), porque se articulan con amplios y heterogéneos segmentos de la población (Para leer de boleto en el metro), porque constituyen eventos significativos para el encuentro de lectores y libros (ferias de libros), porque son iniciativas que se orientan a formar lectores en segmentos poco atendidos (albañiles, pasajeros de autobuses), porque son referentes de política pública relacionada con el acceso a la lectura (bibliotecas) y porque constituyen novedosas formas de mediación lectora (*booktubers*). El criterio de selección de estos programas no gira en torno a un sentido de representatividad cuantitativa, sino a un aspecto significativo que permite responder al por qué los ciudadanos del DF participan y de qué manera en el campo de la lectura. A continuación se detallan los programas a los que se les dio seguimiento:

En un primer acercamiento a esta diversidad de acciones existentes en la Ciudad de México, se decidió abordarlas a partir de su naturaleza pública o privada. No obstante, nos dimos cuenta de que este criterio no ayudaba a clasificar las iniciativas y prácticas de lectura porque, lo que se presenta es más bien una coexistencia y complementariedad entre los diversos actores. Por ejemplo, las ferias no son sólo espacios de comercio y negocio impulsadas por el sector editorial sino que se han convertido en lugares donde aparecen también iniciativas ciudadanas que alientan otras prácticas lectoras: otras formas de vinculación con la lectura así como una determinada modalidad de ser lector, además, se observa la cooperación de instituciones gubernamentales, académicas y culturales, ya sean federales o locales, por lo que resulta difícil considerarlas netamente privadas. Otro ejemplo son las bibliotecas públicas, las cuales generalmente resienten la poca presencia de usuarios de manera que, una forma para su reactivación, ha involucrado la participación de otros agentes: tanto iniciativa privada (Telmex y su programa de dotación de computadoras) como de la propia ciudadanía (participación de Comités Vecinales) que están generando otro tipo de relación con la lectura más coherente con las necesidades de las nuevas generaciones (especialmente a

través de la introducción de los recursos digitales para niños y jóvenes) y de las de su entorno inmediato, al punto de revitalizar la dinámica de tales espacios.

Buscando entender cómo se presentan las relaciones entre los diversos actores o partícipes directos en la lectura, encontramos que la *intermediación* entre programas y agentes construye determinadas prácticas lectoras en la Ciudad de México. Si partimos de la disponibilidad y acceso que tienen los ciudadanos a la lectura podemos identificar tres perfiles de intermediarios a los cuales hemos designado como *proveedores*, *mediadores* y *cómplices* de la lectura que van regulando y promoviendo las prácticas y modos en que leen actualmente los capitalinos.

2.2 Los intermediarios

La lectura es una práctica que sobrepasa la capacidad individual y permite una construcción social que refleja parte de la sociedad en que se desarrolla. Igualmente, se puede considerar como un proceso donde intervienen diversos grupos de personas que le otorgan distintos sentidos y significados, los cuales son negociados en la práctica cotidiana; consciente o inconscientemente, la lectura tiene tanto consideraciones políticas y económicas como sociales y culturales.

En ese sentido, hay que reconocer que la lectura es una institución histórica porque es el producto de las condiciones en las cuales alguien ha sido producido como lector, según Silva (2003: 162), retomando a Bourdieu, tomar conciencia de ello es la única manera de escapar al efecto de esas condiciones, de manera que también adquiere una función epistemológica. Por ello, es imperioso mirar a la lectura más allá de lo evidente. La mayoría de las veces, cuando alguien se expresa de la lectura y su importancia, sobresale un discurso recurrente: existe un texto codificado y hay que buscar la clave para volverlo inteligible. Partir de esta premisa puede ser peligroso puesto que se trata a la lectura y su ejercicio como si fuera una fórmula única a la que hay que descifrar. Se piensa que leer es comprender el texto, en el sentido de descubrir su código, olvidando que no todos los textos están hechos para ser comprendidos de la misma manera por todos los que lo lean.

La lectura es algo más complejo, intervienen varios elementos, por ejemplo, reconocer cuál es el estatus social del documento (no es lo mismo la Constitución que la Biblia); para qué uso social fue elaborado (pedagógico, entretenimiento, etcétera); quién lo elaboró; quiénes son los más cercanos al tema y los implicados (intelectuales, mujeres, niños, jóvenes, trabajadores, especialistas, etcétera); ubicar su legitimidad (qué tanto es socialmente aceptado el documento); también qué tipo de intención tiene (si partimos de que está escrito como si fuera una instrucción, entonces comunica una particular manera de hacer las cosas). En todo esto se puede decir que existe siempre una *mediación en el desciframiento*: a) la situación según la edad, el género, el nivel socioeconómico; b) el contexto histórico; c) las condi-

ciones en las cuales se produce la necesidad de leer; d) las habilidades con las que se cuenta y con las que se enfrentan las personas a la práctica misma; e) es necesario reconocer que la lectura es una relación que siempre implica a otro: «el lector es alguien muy diferente, es alguien cuya producción consiste en hablar de las obras de otros» y; f) contestar por qué se está dispuesto a leer a ese «otro», cuáles son las condiciones en las cuales se produce esa necesidad (Silva, 2003: 162-164).

De acuerdo a lo anterior, la lectura es un proceso de intermediación continua, por ello es necesario reconocer quiénes son los actores que la hacen posible, cuál es su papel, cómo se genera un determinado modo de leer y de significar la lectura. Como se observa en el gráfico 2.2, y como parte del análisis aquí presentado, se pueden identificar tres actores, programas e iniciativas que van regulando y promoviendo la construcción de la lectura en el DF.

Gráfico 2.2 Intermedarios de la lectura

Aun cuando cada día se intensifica la diversificación de las iniciativas y prácticas de la lectura, podemos observar que sigue siendo un territorio donde predominan los proveedores (muchas veces representados por el Estado), sin embargo, también resulta interesante constatar un aumento de la participación ciudadana en el papel de mediadores, así como, la aparición de formas lectoras alternativas respecto a las acciones más tradicionales, como se analizarán a lo largo del capítulo. De toda la gama de intermediarios enlistados en la gráfica anterior, sólo se abordarán aquellos emblemáticos según su función (proveedores, mediadores y cómplices) que nos permitan tener una variedad de intervenciones en los modos y prácticas lectoras.

2.2.1 Ferias del libro: ¿mercado de letras o convivencia lectora?[9]

No se conoce a ciencia cierta cuántas ferias del libro se realizan en México puesto que no están consideradas en la *Encuesta Nacional de Hábitos, Prácticas y Consumos Culturales, ni en el Atlas de Infraestructura y Patrimonio Cultural de México*. Lo único que acaso se sabe es que, como se menciona en un reportaje periodístico (*El Universal*, 2012), «a lo largo y ancho del país se realizan decenas de ferias, desde internacionales, nacionales, universitarias, estatales, municipales y hasta delegacionales, con apoyo de gobiernos, instituciones culturales e iniciativa privada o sólo por interés de libreros y editores». Lo cual resulta interesante porque, varias de las que se realizan actualmente en la Ciudad de México[10] cuentan ya con cierta tradición, reconocimiento, adeptos, impulso, y también, porque han comenzado a proliferar otras tantas de distinto tamaño, fines y localización en el paisaje del Distrito Federal.

Imágen 2.1 Stand para Ferias del libro. Gobierno del DF



9. La muestra para integrar este apartado estuvo compuesta de etnografías en cada una de las ferias representativas de la Ciudad de México: Feria Internacional del Libro del Palacio de Minería (FIL del Palacio de Minería), Feria Internacional del Libro en el Zócalo (FIL del Zócalo), Feria Internacional del Libro Infantil y Juvenil (FILIJ), Remate de Libros del Auditorio Nacional así como en las ferias delegacionales de Miguel Hidalgo, Tlalpan y Cuauhtémoc. Se entrevistaron a cuando menos 5 personas en cada lugar y se realizó un focus group mixto con 8 informantes de 28 a 40 años de edad, profesionistas, quienes han acudido a estas ferias en los últimos 3 años.

10. Además de las ferias mencionadas, se realizan las ferias delegacionales de Benito Juárez, Coyoacán y Azcapotzalco; las ferias universitarias donde sobresalen la Feria de las Letras, Fiesta del Libro y la Rosa, así como también, ferias comunitarias como la Feria del Libro del Kiosco Morisco en el barrio de Santa María la Ribera.


Imágen 2.2 Feria Internacional del Libro del Zócalo, 2014



Si bien algunas de las ferias le dan seguimiento a sus eventos, no van más allá de los impactos cuantitativos que se consignan y sirven básicamente como autopromoción, evaluación (sobre todo en ventas) y planeación de los próximos eventos. Entre la información que generalmente se recaba se encuentra: números de asistentes, editoriales participantes, venta y presentación de libros, diálogos con autores, actividades culturales complementarias, etcétera. No cabe duda que es importante recabar este tipo de informaciones pero tal vez hace falta saber cómo las ferias del libro contribuyen a otras prácticas, acercamientos y significados del acto de leer.

Imágen 2.3 Trueque de Libros en Azcapotzalco, 2014



i) Una primera respuesta se desprende de la función básica de las ferias, es decir, si bien su objetivo primordial tiene que ver con la comercialización y venta de los catálogos y *stocks* de libros, por otra parte, al instalarse en lugares no tradicionales como plazas, jardines, centros culturales, entre otros, abren la posibilidad para incidir directamente en la construcción de nuevos lectores, sobre todo de aquéllos que generalmente tienen poco acercamiento: amas de casa, empleados y toda clase de personas que transitan por los lugares donde se instalan las ferias. Esto se reafirma con la percepción de que en estos eventos se pueden encontrar libros a bajo precio, de manera que un

mensaje indirecto es que la lectura está al alcance de todos: «iba del metro a mi casa, vi que estaban vendiendo libros, me acerqué... me pareció buena idea, tiene mucho que no voy a una librería y aquí compré este libro [*Regreso a la misma ciudad y bajo la lluvia* de Paco Ignacio Taibo II], espero que me guste» (Empleada de oficina, Feria del Libro «Pedaleando por la lectura», delegación Miguel Hidalgo, 2014).

ii) Las ferias también contribuyen a otros modos de leer porque se vuelven espacios alternativos en varios sentidos, además de que no son los típicos lugares de acceso al libro (como en librerías, bibliotecas o escuelas), lo normativo (como hemos venido planteándolo) se diluye al presentar al libro como un elemento más en la vivencia misma, pasa a un segundo momento, no deja de ser importante pero no es el único atractivo para visitar una feria.

Así, estos eventos están reconfigurando a la lectura en dos sentidos: el primero, desde el plano social, la feria convoca a la socialización, al encuentro con otros similares: «El libro te llama, pero la feria te une con otros enamorados de la lectura» (Ingeniero, FIL del Palacio de Minería), así la lectura genera identidad a través de un sentido de pertenencia y de encuentro; los visitantes se suman por propia voluntad, se encuentran una vez al año, compran, escuchan y siguen como fans a los autores y sus obras. En un segundo sentido, las ferias son mediadoras de la lectura porque no sólo proveen de una oferta editorial, también porque ofrecen estímulos para acercarse a la misma, sentir la presencia de los otros asistentes, quienes hojean los libros, quienes se muestran con una actitud de ser lector provocan en los otros ciertos deseos de leer, aunque sea momentáneamente:

> «Caminas por los pasillos, escuchas alguna recomendación, ves que los demás revisan, ¿qué haces? Pues lo mismo que los otros, te inclinas, seleccionas algo que suena atractivo, haces un barrido y rápidamente concluyes si te gustó o no lo que leíste. No compras a la primera, tiene que estar superinteresante» (Estudiante universitaria, FILIJ, 2014).

Al considerar a las ferias de libro como proveedores de la lectura, además de ser espacios alternativos de acceso a la misma, son plataformas de encuentro entre libros y habitantes, incentivan el mercado editorial; también, las ferias proveen diversos consumidores, desde aquellos visitantes que sólo exploran el ambiente lector hasta aquellos lectores momentáneos, por conveniencia, cautivos, incipientes y activos; asimismo, estos espacios permiten que los visitantes exploren al lector que llevan dentro, que se «confirmen como lectores que ya son» o que se sientan incitados como futuros lectores. La experiencia de vivir una feria está mediada por diversos procesos:

a) Aquellos visitantes asiduos que planean su cita, revisan, seleccionan, comparan y compran; ellos experimentan procesos «de confirmación» como lectores. Ir a una feria (sobre todo de corte internacional), nutrirse con las novedades, escuchar a autores

reconocidos, recuperar la forma como se escribieron algunas obras y sentir cómo el espacio transmite todas esas vivencias, hacen de este tipo de lector un todo completo: «Cómo puedes vivir si no vienes a una feria del libro; las ferias huelen a libros; cómo puedes llamarte lector si no conoces estos lugares» (sociólogo de la UNAM, FIL del Palacio de Minería).

b) Algunos de aquellos visitantes que llegan por recomendación, invitación o porque sus profesores los «obligaron a ir» experimentan un proceso de transformación: miran, revisan, se dejan llevar por el ambiente o su acompañante que lo incita a comprar, experimentan la adquisición: «Sales del anonimato de no ser lector y pasas a ser un comprador de un libro, quizá como un futuro lector» (comunicóloga, FIL del Palacio de Minería).

c) Otros de aquellos visitantes que llegan por situaciones diversas, que no son frecuentes, incluso que van por primera vez y descubren los libros, la lectura, si bien no compran, sí exploran como parte de la experiencia: «nunca había venido a una feria de libro, me parecía algo aburrido, sin embargo, me di cuenta que hay libros de toda clase y algunos me parecieron interesantes» (Estudiante, 17 años, FIL del Zócalo).

Imágen 2.4 Feria del Zócalo, 2014



Imágen 2.5 Feria Internacional del Libro del Palacio de Minería



d) También están los lectores activos que disfrutan de ir a las ferias y que no necesariamente compran, ellos experimentan el deseo de conocer lo que el mercado de las letras está ofreciendo, más que comparar precios, suelen empaparse de lo último que llevan las editoriales, las ferias son como plataformas para ponerse al día y buscan lo más novedoso. Pueden ir hasta dos veces a la feria, en la primera visita hacen una exploración, después con más calma compran lo que consideran «buenas lecturas». Se asumen como lectores-compradores selectivos: «una buena compra tiene que ver no sólo con el libro y el autor también con el lugar donde compras... Yo cada que viajo traigo un libro que me recuerde a dónde estuve« (Periodista, 43 años, Feria de Guadalajara).

Sobre esto, vale la pena traer algunos datos relacionados con una encuesta aplicada en la FIL del Palacio de Minería, en marzo de 2014. De acuerdo a la información recabada, 5 de cada 10 personas que asisten a la feria compran de 1 a 4 libros o revistas. Tan sólo el 6.6% compra más de 10 pero el 33.5% no compran nada durante su visita a este espacio. Hay una diferencia marcada entre los que asisten la primera semana versus la segunda: Los visitantes de la primer semana se asumen como asistentes frecuentes, llegan más informados, conocen y consultan el programa previamente, pero compran menos (primera semana: 65% compra *vs* segunda semana: 68%). En general, el primer fin de semana los visitantes de la feria estuvieron más de dos horas en el lugar. Tiempo que disminuyó para el segundo fin de semana a hora y media en promedio.

Otra dimensión que se puede apreciar de manera destacable en estos eventos consiste en que contribuyen al sentido social que se desprende del acto de leer. Es decir, se puede considerar a las ferias como un espacio donde se proyecta el sentido de la *socialidad* o de la «religión de la lectura» poner comillas a la frase en el sentido de Maffesoli (2014): de re-ligar o renovar los pactos de vinculación entre afines. Entonces, no sólo se conversa con los que venden los libros (algunos de los cuales son lectores consumados pues son capaces de recomendar textos haciendo una síntesis de la trama), sino que se acude a comprar con los ami-

gos, compañeros de escuela, familiares a quienes se les pide su opinión sobre lo que se desea comprar o con los que discute y defiende la literatura que le gusta a uno. Incluso, se consolida la convicción de ser lector cuando uno se da cuenta de que está acompañado de cientos de personas conformando una «comunidad». Por ejemplo, en una encuesta[11], sobresale que son las mujeres quienes, al acudir a la FIL del Palacio de Minería, prefieren hacerlo con los amigos (43.5%) o con la familia (41.2%). Y el 39.6 de los asistentes se quedan entre 1 y 2 horas como parte de esta socialidad que genera el evento.

Este aspecto simbólico de identificación se puede trasladar a la feria misma, la cual se puede caracterizar como un «torneo ritual» (Moeram: 20) en el sentido de que son eventos periódicos complejos que se desarrollan en lugares especiales (la Feria Internacional del Libro en el Zócalo se desarrolla en la plaza pública más emblemática de México), convocan a un grupo específico (los lectores o interesados en la lectura); constituye un evento único y de cita fija (anual), así como también, con límites precisos que los apartan del resto del tiempo y espacio citadino (La Feria Internacional del Libro Juvenil e Infantil se desarrolla en los confines del Centro Nacional de las Artes, la Feria Internacional del Libro del Palacio de Minería en un edificio patrimonial emblemático; la Feria del Remate de Libros en el vestíbulo del Auditorio Nacional; la Feria de Libros y Revistas de la CANIEM en el auditorio del *World Trade Center*).

Un aprendizaje adicional alrededor de la ferias como espacios generadores de otros modos de leer está relacionado con que los entrevistados enfatizaron que cada evento tenía su propio tipo de lector:

> La Feria de Minería al ser de la UNAM es más para universitarios; la de Guadalajara (que ya tiene mucho tiempo) tiene que mantener una imagen profesional. Mientras que la FILIJ, obvio, para niños y jóvenes, es más lúdica, y lo hace muy bien. Por su parte, la feria del Zócalo «tiene de todo, como va todo tipo de personas pues puedes encontrar de todo, puede ser divertido pero también te puedes desesperar» (Estudiante universitaria, asistente a FILIJ).

Lo atractivo de una feria es el resultado de la combinación de varios factores: lo significativo del lugar (espacio histórico, representación del sector académico o por su sentido identitario de la ciudad), el público al que va dirigido (niños, jóvenes, estudiantes) y el alcance de la programación. Por ejemplo la FIL del Palacio de Minería, a pesar de que hay quejas de ser un lugar bullicioso, saturado y con dificultades para comprar, los entrevistados respondieron que eso no los aleja de visitar la feria cada año, por el contrario «asistir a la feria es como estar en el lugar de los hechos, vas porque van todos, porque sabes que habrá novedades y porque estarán autores reconocidos» (Profesor universitario, visitante FIL del Palacio de Minería).

---

11. Realizada por la SEDU para la FIL de Palacio de Minería en marzo de 2014.

Imágen 2.6 Feria del Libro «Pedaleando por la lectura», delegación Miguel Hidalgo, 2014



Las ferias del libro se pueden explicar como uno de esos dispositivos en los cuales cristaliza esa relación compleja entre los textos y los lectores, de la cual hablaron Cavallo y Chartier (2011: 26). De acuerdo a estos autores, es importante tomar en cuenta los significados que dependen de las formas y circunstancias a través de las cuales los lectores reciben y se apropian de los textos, por lo que es necesario poner atención en los gestos, espacios y hábitos. En ese sentido, cada una de las ferias del libro representan distintos significados, diversas formas de apropiarse de la lectura: «Cuando los de la delegación hacen estas ferias, pienso que es como un llamado a los vecinos, sabes que no son como la del Zócalo pero pueden resultar más cercanas, puede que así leamos más… a mí lo que me gusta son las lecturas en voz alta» (Ama de casa, Feria del Libro «Pedaleando por la lectura», delegación Miguel Hidalgo, 2014).

Según una de las personas entrevistadas que frecuenta dichos eventos, ella se fija mucho en que lo que se ofrezca sea atractivo pues también incide en el deseo de comprar libros. De las ferias que ha visitado, la Feria Internacional del Libro Infantil y Juvenil reúne esa característica:

> A mí la FILIJ se me hace como bien organizadita, o sea, desde la elaboración del mapa, la ubicación, incluso los stands: la manera en la que están presentados, no sé si porque son para jóvenes pero están bien atractivos y hay un chorro de actividades que yo decía, no bueno, y me hubiera vuelto loca si de niña hubiera algo así […] No sé si mis hijos se vuelvan locos pero yo sí con la FILIJ porque está bien bonita, súper padre y la verdad se te antoja consumir (Mujer participante en un *Focus Group*, casada con 2 hijos).

Uno de los aspectos que suscita polémica por parte de las personas entrevistadas, quienes son asiduas a las ferias de libro, tiene que ver con el hecho de que se piensa que estos lugares ofrecen mejores precios que las librerías. En este caso, coinciden en que la Feria del Remate de Libros del Auditorio Nacional vale la pena porque ofrece libros a precios muy económicos.

Incluso, algunas editoriales que participan en las ferias han implementado algunas acciones que refuerzan esta imagen:

> No recuerdo si era la editorial Urano, pero, en la compra de 500 pesos te regalaba un cerdo, un cerdito [...] para que fueras ahorrando y, entonces, al siguiente año, con lo que hubieras ahorrado, tú llegabas y pedías tu libro y te decían: tu tráenos a tu cerdo y te ponemos lo que te falte [...], y entonces está padrísimo porque tú llegabas con 500 pesos y te comprabas un libro de 800, eso fue en la Feria del Libro Infantil y Juvenil (Ama de casa, participante de *Focus Group*, 34 años, casada, dos hijos pequeños).

Otra lectora comenta que no cree que en las ferias se encuentren los libros más baratos, incluso, antes de visitarlas, lo que hace es buscar su precio en Internet en las principales librerías. Si está más barato en la feria, entonces, compra el libro pero, si no es así, prefiere gastar en otro texto y posteriormente ir a la librería a conseguir el ejemplar deseado (Investigadora de mercados, 45 años, soltera, sin hijos). En el caso de la venta de remate, que se realiza en el vestíbulo del Auditorio Nacional, no se cuestiona que los libros sean económicos, sobre todo los de los niños, sino la falta de títulos. Al respecto comenta una entrevistada: «en la feria de remate, fui una vez y compré por kilo, ni siquiera lo que me interesaba, o sea, barato y con eso llenas el librero pero terminé regalándolos por Internet».

Las lectoras entrevistadas en un *focus group*, coinciden en que hay formas de visitar las ferias. Si se trata de revisar los libros con calma, lo mejor es ir entre semana, incluso, comentan que en estos días es cuando se presentan las actividades más interesantes, pues, como la mayor parte de las personas trabajan, es necesario buscar formas de atraer a los lectores. En estos días, en el caso de una de ellas, la visita la comparte con su esposo: «me gusta recorrer toda la feria, andar por los pasillos, ver todo lo que hay que ver, todas las editoriales. Siempre llego como 1 o 2 horas antes y después de allí siempre hay algo más que me atrapa, dices que vas a comprar un libro y terminas comprando tres». En cambio, la visita en fin de semana es para los niños:

> Vamos llegando a las 11 de la mañana, de 11 a 1 echamos un recorridito, luego nos vamos a un concierto, nos sentamos, descansamos. Luego nos podemos ir con un cuenta cuentos en el caso de los niños [...] Incluso, primero es ver, luego todas las actividades y terminar con lo que vamos a comprar ya como salida para no andar cargando todo el tiempo los libros, ya más o menos viste los precios [...] y básicamente pues así es todo el día en la feria, salimos molidos y a casa, es un día completo (Historiadora, 34 años, casada, dos hijos pequeños).

Por su parte, una entrevistada está de acuerdo en que prefiere el recorrido de la feria cuando hay poca gente porque, agrega, te puedes detener y ver con calma los libros, además, comenta que las masas no la dejan disfrutar igual: «en general voy zigzagueando tal cual, me aviento los pasillos. En la feria del Zócalo me pierdo; si, me enredo. Y en la de Minería

creo que no importa el día ni la hora, generalmente yo la siento atascada, no puedes ver los libros».

La relación con la multitud, para las entrevistadas, es ambivalente. Por una parte dicen que es importante para la continuidad de las ferias, de los editores y, sobre todo, de los autores. Sin embargo, realizan una diferencia entre lectores y visitantes. Los lectores son aquéllos que asisten por una cuestión de gusto, hacen de la feria un acontecimiento festivo, dedican tiempo a planear la visita, leen el programa y localizan la actividad que les interesa, incluso, algunos de ellos han establecido una identificación materializada en fetiches, como el hijo de una de las entrevistadas, quien ha coleccionado los botones promocionales que regalan el primer día en la FILIJ.

Lo anterior es coherente con el código del consumo actual (Rapaille, 2007), de lo que algunos llaman la *espectacularización* de la cultura y de la generación *multitask*. Al respecto, desde hace algún tiempo la realización de lecturas en voz alta, con toda la parafernalia de la representación, es común. Una informante, incluso, recuerda que en una ocasión, como parte de la programación de la feria, realizaron una lectura en voz alta del *Ulises* de James Joyce. Consistía, dice, en leer parte de la obra por Chapultepec y «hacían un alto y leían, y seguías caminando… y más adelante seguían leyendo, y quien leía iba disfrazado de Joyce». Es decir, desde su punto de vista, para hacer a las personas mejores lectores hay que involucrarlos y las ferias son un escenario ideal porque se envuelve de libros, de actividades culturales y de activa participación.

En el caso de otra entrevistada, considera que esto pasa también por los padres pues los niños definitivamente no hubieran conocido la feria si no hubiera sido por ellos, asimismo la feria debe tener algo que los atraiga. En el caso de la FILIJ, cuando le dice a sus hijos que van a ir, se emocionan mucho, en cambio, si les dice que visitarán la Feria del Zócalo, dicen: «mmm, bueno», saben que se les va comprar un libro pero no lo toman con tanta euforia. Si la feria te invita a estar como un niño viendo por todo el pasillo a ver qué vas a consumir es que te está involucrando, enfatiza la entrevistada, «la del Zócalo yo siento que no me da eso y voy porque necesito consumir algo, no porque la feria me motive, me motiva un poco el precio porque no cobran la entrada pero no la organización».

Un factor que relacionan con el hecho de no sentirse parte de la feria tiene que ver con el tamaño. Según otra entrevistada, las ferias pequeñas invitan a la gente, las involucran, los autores se ponen a platicar con los asistentes, te cuentan el proceso de creación, los temas que aborda el libro pero, «si se hace monstruosa, ya no hay chance de involucrar a la gente y, si tú no haces que la gente se sienta parte del libro y de que sienta que es una parte importante, vas porque ya es disciplina tuya asistir, pero no porque te invite la feria».

Dadas las limitaciones identificadas, las entrevistadas llegan a preguntarse si las ferias contemplan al lector, si piensan en el lector. Lo que sobresale, en tanto, es que las ferias fomen-

tan efectivamente el consumo, expanden el acceso a los libros y las prácticas lectoras que se desarrollan en esos espacios confinados las colocan como nuevos elementos identitarios que construyen comunidades sin las pretensiones totalizantes de los conceptos que generaban grandes relatos (como el territorio, el idioma, la nacionalidad).

2.2.2 Bibliotecas públicas: ¿acceso al libro o formación de lectores?[12]

Las bibliotecas, durante largo tiempo, constituyeron un territorio de oportunidad, de atención pública cuya importancia se reflejaba en un vasto presupuesto, sobre todo porque, desde la política educativa y cultural, se les visualizaba como una avanzada de la alfabetización (recordemos que con José Vasconcelos, en un periodo muy corto, se abrieron 2,500 bibliotecas). Otro dato importante: cuando a las bibliotecas se les agrega el adjetivo de «públicas» se rompe, en parte, una idea generalizada en el sentido de que estos espacios eran lugares de alta cultura o sólo para aquellos grupos sociales que tenían mayores oportunidades de acceso al conocimiento. Esto porque lo «público» apela a un espacio para todos, incluyendo a las llamadas «clases populares», convirtiéndose en una estrategia para «democratizar» el acceso a la cultura, el conocimiento y el saber.

Imágen 2.7 Biblioteca pública en Iztacalco



12. Para la integración de esta parte de la investigación se realizaron visitas a 15 bibliotecas públicas distribuidas en las siguientes delegaciones: Iztapalapa, Tlalpan, Benito Juárez, Azcapotzalco y Miguel Hidalgo, en donde se entrevistó al encargado y a cuando menos 3 usuarios-lectores en cada uno de los espacios. Las edades de los entrevistados va de 7 a 55 años de edad, entre hombres y mujeres asiduos a estos lugares.

Hoy que estos espacios efectivamente pueden ser para todos porque no se cobra el acceso, porque se han incrementado y diversificado los servicios que prestan, sin embargo, se percibe cierto abandono y una serie de problemáticas que impactan en el modo como se práctica la lectura en las bibliotecas. Por ejemplo, ha disminuido la cantidad de bibliotecas públicas a cargo de las delegaciones políticas: en 2013 había registradas 408[13], no obstante, en 2014, haciendo trabajo de campo etnográfico en las 16 delegaciones[14] se encontró que 15 de estos espacios bibliotecarios están inactivos, han desaparecido o se han transformado en oficinas de personal administrativo delegacional. Algunos otros inmuebles tienen problemas de estructura física y varios han sido tomados por organizaciones políticas (Frente Popular Francisco Villa). Este breve análisis situacional es importante porque tiene sus implicaciones en la forma como se fomenta la lectura en estos espacios.

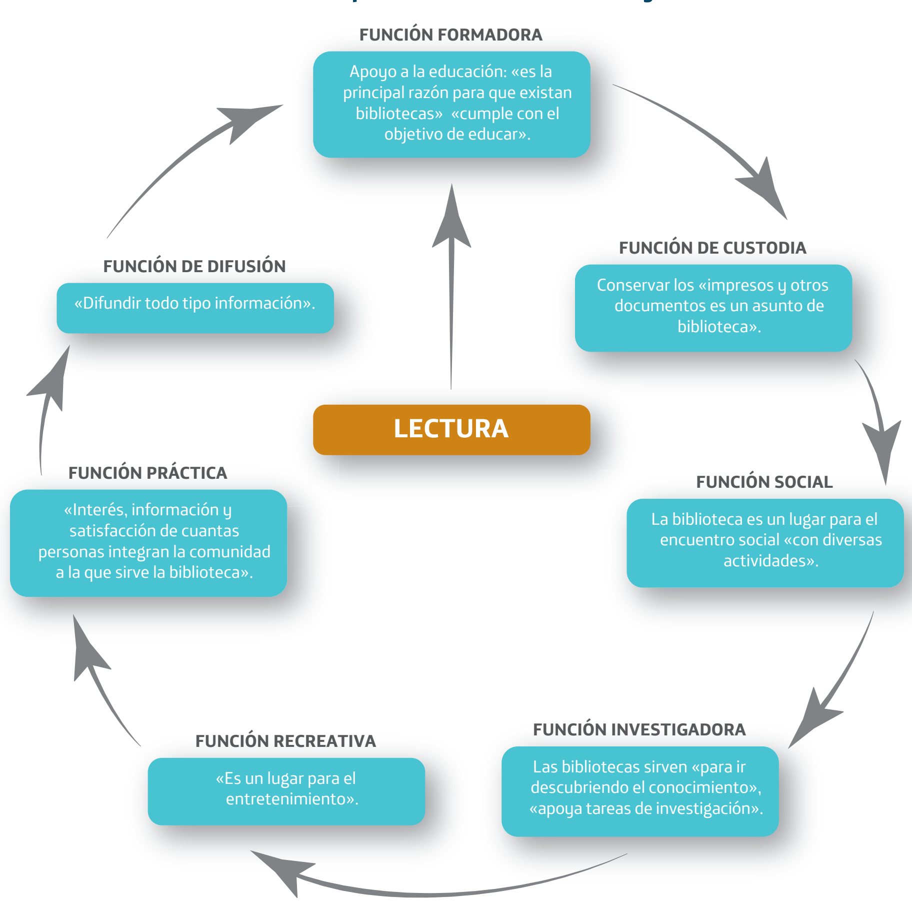
De acuerdo a un estudio realizado sobre la lectura en el Distrito Federal (Pérez *et al*, 2014), se encontró que sólo el 8% de los capitalinos hacen una vinculación entre biblioteca y lectura o biblioteca y lector. Esto se explica por el hecho de que las bibliotecas, constituyendo un espacio idóneo para la lectura, han sido desplazadas por otros lugares donde la población capitalina prefiere o se ve obligada a leer: el camión (53%) o el metro (51%). Frente a esto, sólo 19% de las personas prefiere leer en una biblioteca.

De esta forma, la situación de las bibliotecas públicas es muy particular pues los usuarios y población en general las ubican como lugares importantes en varios sentidos (individuales y colectivos), incluso les adjudican una serie de funciones tales como repositorio de conocimientos, lugar para la relación social o recreativa pero, sobre todo, para la formación y educación (ver gráfico 2.3)[15].

---

13. Base de datos de CONACULTA en 2013, retomada después por la Dirección General de Bibliotecas de DF de la Secretaría de Educación del DF en 2014.
14. Las delegaciones con mayor presencia de bibliotecas públicas son Iztapalapa (16%) y Miguel Hidalgo (12%).
15. Esta información y la que se presenta en la gráfica se obtuvo de un focus group realizado con usuarios y no usuarios de bibliotecas, en julio de 2014.

Gráfico 2.3 Funciones que los usuarios les atribuyen a las bibliotecas



Y en esta última función es donde sobresale el vínculo con la lectura a la que se ve como una forma de garantizar los conocimientos, así como, un recurso de sentido para la optimización de tales espacios. En general, a los usuarios de bibliotecas les queda claro la importancia que tienen estos espacios, para ellos y para la sociedad. Si bien reconocen que el acervo no está en las mejores condiciones y que los encargados no siempre tienen el mejor perfil, siguen considerando que su fortaleza como bibliotecas está en la disponibilidad de los materiales, en su gratuidad y su compromiso con la sociedad.

Imágen 2.8   Biblioteca pública en Gustavo A. Madero



De manera puntual, si recuperamos las distintas funciones que los informantes le atribuyeron a la biblioteca, podría pensarse que a la lectura se le puede aplicar similares características: leer en la biblioteca es entretenimiento, leer en la biblioteca es para estar informado, leer en la biblioteca es una actividad creativa o leer en la biblioteca es una actividad social. Sin embargo, cuando se pregunta y se observa qué tipo de lectura se está promoviendo en estos espacios, se enfatiza aquélla relacionada con lo educativo: «tiene que haber acervo para las matemáticas, la historia o ciencias naturales. Si no, no es biblioteca».

Aunque parecería algo extremo no reconocer la flexibilidad de la lectura en las bibliotecas, en el fondo y de manera cotidiana en estos espacios se prefiere promover actividades como: clases de alfabetización vía el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA). La lectura en voz alta es bienvenida pero es deseable que los usuarios asistan y lean en voz baja o en silencio (es como una norma no escrita), en la búsqueda de éstos se acercan más a las escuelas porque ahí encuentran gran cúmulo de lectores potenciales, de otra manera: «es más difícil acercarse a otro público que no sea el escolar», ya que los alumnos se sienten entusiasmados cuando las madres aplauden su trabajo relacionado con el apoyo de las tareas escolares, inclusive, la Coordinación de Bibliotecas de la delegación Azcapotzalco, como parte de su programación 2014, decidió llevar la biblioteca a las escuelas de la demarcación, en horarios escolares, como apoyo al profesorado y para las clases de español; es decir, el usuario presente en el horizonte de la función de las bibliotecas públicas delegacionales se encuentra en la escuela y su quehacer, en lo educativo.

Más allá de la reflexión sobre las atribuciones de las bibliotecas en el ámbito escolar y su influencia hacia el tipo de lectura que se promueve, hay que reconocer que a las bibliotecas se les sigue considerando como lugares que resguardan libros, que se vuelven proveedores y mecanismo de acceso al libro, pero se hace muy poco en relación la formación de lectores.

Ante esta situación, varias de las bibliotecas públicas ven la necesidad de reconfigurar el tipo de servicios que se ofrecen en lugar de hacer la conexión con la lectura. Por ejemplo, uno de estos ajustes reside en la promoción de las bibliotecas digitales, en el equipamiento de computadoras, en la transmisión de contenidos a través de realidad aumentada, en ofrecer el servicio de *Wi-Fi*, en tener *Papyres* para la lectura de libros digitales. Este emprendimiento no ha sido fácil, en primera, porque implica poner a discusión el concepto de biblioteca: «¿qué se quiere ofrecer: libro físico o libro digital?» Si bien son pocos los responsables de dichos espacios que se oponen a tener computadoras en estos recintos pareciera que no se alcanza a visualizar que la lectura en realidad va más allá del objeto que la contiene por más moderno (tableta, por ejemplo) o tradicional que sea (libro físico). Tan es así que, en la práctica, se prefiere colocar a las computadoras en un espacio distinto y apartado que integrarlas al conjunto del lugar de lectura, lo cual continúa siendo todavía una práctica muy canónica: preferencia por la lectura de libros; oferta limitada, seleccionada y estandarizada; poco interés por los destinatarios de los servicios y predominio de la literatura como la «mejor» opción para desarrollar los hábitos de lectura. En contraste, pocos son los programas implementados que vinculan al lector con el libro/revista/historieta/periódico y las necesidades concretas, tampoco se ve prisa en hacer la conexión y uso de nuevos formatos para la lectura (sobre todo los electrónicos) que está en la base de prácticas lectoras más novedosas.

En resumen, las bibliotecas públicas delegacionales aún tienen una visión normativa respecto de la lectura, que indica que debe hacerse en silencio y de manera individual. La siguiente anécdota observada directamente, ilustra de manera clara este aspecto. A mediados de marzo de 2014, en plenos preparativos para la Feria del Libro en la Delegación Miguel Hidalgo, un grupo de encargados de diversas bibliotecas de la demarcación se ponía de acuerdo para su futura participación en el evento. Se encontraban en la Sala de Consulta General, en una de las mesas principales; del otro lado de la sala estaba un usuario frecuente del espacio, quien al oír el bullicio, se acercó y en un tono fuerte les dijo a los encargados que bajaran la voz o que buscaran otro lugar para platicar: «ésta es una biblioteca, aquí se viene a leer, no se viene a platicar. Ustedes hacen mucho ruido y uno no puede leer en silencio... así que vayan a otro lugar».

Algunos encargados, como parte de su visión de que ellos son los que tienen autoridad en estos espacios contestaron: «Nos vamos a quedar aquí porque estamos trabajando y las bibliotecas también son lugares para el trabajo en equipo...» La discusión se prolongó como media hora entre el argumento de que la biblioteca es un lugar para leer en silencio y otro, que la biblioteca es para diferentes usos.

Finalmente, el usuario salió del lugar y regresó con dos policías. Pidió que se llevaran a la encargada directa porque no se estaban respetando sus derechos a la cultura, especialmente al ejercicio de la lectura. Hubo toda una discusión, insultos, gritos y todo el problema se trasladó al Ministerio Público donde el usuario seguía insistiendo en que tenía derecho a usar la biblioteca y que se respetara el reglamento que decía, según él, debe guardarse silencio. En un afán por solucionar el problema, y darle vuelta al tema de la lectura como derecho cultural (situación con la que no sabían que hacer los funcionarios Ministerio Público), le propusieron al usuario que, en todo caso, levantara una demanda por agresión verbal «que sólo así podrían aplicar una sanción»... después de una hora, el usuario accedió a la propuesta, argumentando que la demandaría porque lo agredió verbalmente, dejando de lado su argumento del derecho a la lectura. Por su parte, la encargada llamó al abogado sindical (quien tampoco supo cómo responder a un tema como éste, en el marco de los derechos culturales) y dejaron que el procedimiento siguiera el curso levantando un acta administrativa.

Para este usuario, la biblioteca y la lectura, son un espacio y una práctica sumamente normadas; por otra parte, lo que nos parece relevante de esta anécdota es que también se aprecia cómo la práctica lectora se pudo insertar en un marco más amplio vinculado con el ejercicio de los derechos culturales, que se encuentran sancionados desde la Constitución pero que son generalmente soslayados o desconocidos. Es un buen ejemplo, de cómo la lectura no sólo es una práctica individual sino que también se conecta con un derecho social.

2.3 Los mediadores

2.3.1 Salas de lectura: el despliegue ciudadano y la lectura de desarrollo personal[16]

La participación lectora de la ciudadanía tiene un referente importante en las llamadas Salas de Lectura, las cuales, hace dos años, según datos oficiales, se podían contabilizar en poco más de 4,500 distribuidas a lo largo del país (CONACULTA, 2012). Estos espacios son la parte medular de un programa federal de fomento a la lectura, el cual inició en 1995 durante el sexenio de Ernesto Zedillo con la participación de diversos órdenes de gobierno: el Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, secretarías, consejos e institutos culturales de los estados. Las salas de lectura operan a través del trabajo voluntario de ciudadanos quienes se convierten en mediadores que tienen como tarea conseguir un espacio físico donde puedan reunirse con personas de cualquier edad a leer, conversar, debatir y compartir todo aquello

16. Para la integración de este apartado se utilizó el resultado de una entrevista a profundidad de la Encargada Nacional de Salas de Lectura, programa que forma parte de la Dirección General de Publicaciones del CONACULTA; además de etnografías en 4 Salas de Lectura, durante 2 días (entre semana y fin de semana) en cada una de ellas, se entrevistó al encargado, se realizaron cuando menos 3 entrevistas itinerantes a usuarios en cada lugar (edades de 16 a 35 años) y se realizó un focus group logrando convocar a 7 de los usuarios asiduos que conocen diversas Salas de Lectura en el DF. Fueron 5 mujeres y 2 hombres quienes tenían entre 20 y 42 años de edad.

que descubran a través de sus lecturas (ya sea en kioscos, mercados, centros de readaptación social, salas de espera, cementerios o en hogares familiares).

Los ciudadanos que actúan como responsables de las salas también tienen que dedicar tiempo para mantenerlas funcionando, gestionar recursos para desarrollar otras actividades complementarias y volcar su experiencia para alentar la lectura. Por su parte, CONACULTA contribuye dotando a estos espacios con un acervo mínimo de 100 libros, proporciona capacitación para acrecentar las habilidades de los mediadores a través de un diplomado, talleres, conferencias o reuniones, así como, con la difusión del trabajo realizado. De acuerdo a la entrevista que se le hizo a Angélica Vázquez del Mercado, Directora General Adjunta de Fomento al Libro y la Lectura, en el Distrito Federal existen cerca de 100 salas de lectura y las delegaciones de Iztapalapa y Coyoacán son las que tienen más de 30 en funcionamiento.

Se puede decir que un buen número de ciudadanos ha encontrado una plataforma para expresar su propio interés y gusto por la lectura, así como, su inquietud por la creación de grupos de afinidad para compartir experiencias y conseguir acompañamiento en la aventura de la lectura, más allá de los contextos tradicionales de la escuela y las bibliotecas. En este marco, los ciudadanos pueden participar, como se ha descrito, como responsables de la sala (mediadores) o como asistentes (lectores) y, en las interrelaciones que se generan en este espacio, se van delineando determinadas prácticas de lectura entre cuyos rasgos se encuentran:

- Su carácter sectario, no sólo por conformar grupos pequeños sino por la forma en que se visualiza el objetivo de la lectura y se estrechan los vínculos de afinidad;
- Formas de actuación y comportamiento en el espacio lector que delinean una práctica que va desde las más estandarizadas de organización, acceso y manejo del acervo o el predominio del libro como cristalización de la buena lectura respecto a otro tipo de textos, hasta comportamientos lectores más flexibles y menos formalizados basados en la confianza y los lazos de amistad o la búsqueda de consensos para la selección de lo que se lee (ya sea revistas o libros, poesía o filosofía), entre otros aspectos pero, sobre todo:
- Una lectura de contacto social porque el espacio se encuentra inmerso en el contexto inmediato que orienta, en gran medida, el sentido de por qué, para qué, cómo y qué se lee.

El Programa Nacional de Salas de Lectura está conformado, además, por los llamados Paralibros y Librobicis.[17] Los primeros, son estructuras semejantes a una parada de autobús (mobiliario común urbano que detiene por un momento el flujo constante del trasporte y que actúa como dique momentáneo del movimiento permanente de la ciudad), los cuales son instalados en parques, plazas, zoológicos, jardines y otros espacios públicos. Éstos ponen a

17. El último componente del Programa Nacional de Salas de Lectura, lo constituye los Centros de Lectura y Formación Lectora con «mobiliario especialmente diseñado, así como herramientas multimedia y un gran acervo bibliográfico» disponible sobre todo para los mediadores en su objetivo de profesionalización (CONACULTA, 2014a)

disposición de los ciudadanos una colección básica constituida por 365 libros (uno distinto para cada día del año), un mediador ofrece el préstamo a domicilio de los libros en horarios y días fijos que los vecinos y transeúntes conocen.

Imagen 2.9 Paralibro en el Castillo de Chapultepec



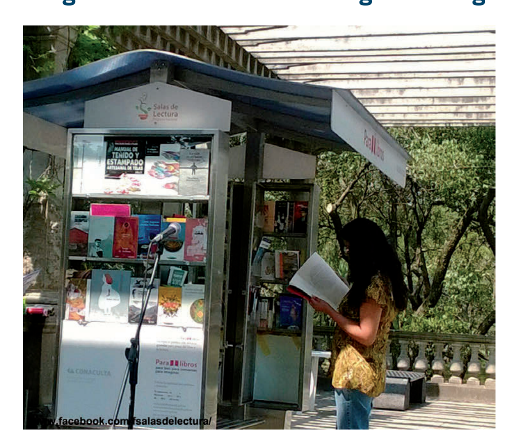
En relación con los Librobicis, éstos consisten en breves acervos montados sobre una bicicleta que realizan «paradas literarias». Estos Librobicis, salen literalmente al paso de los transeúntes generando «un inesperado punto de encuentro con la lectura», con la intención de formar nuevos públicos interesados en las letras y el rescate de algunos espacios sociales para la convivencia.

Imagen 2.10 Librobús frente al Palacio de Bellas Artes



Los Paralibros y Bicilibros, se puede decir, intentan responder a otros ritmos sociales y problemáticas existentes para el fomento y acceso a la lectura. En el caso de la Ciudad de México, a la dinámica intensa de movilidad e itinerancia de las personas por los diferentes espacios públicos por lo que tienen un componente de contacto social, pues, fomentan una modalidad que destaca por su presencia, vínculo y respuesta en relación con el contexto, literalmente contienen el vertiginoso ritmo de los ciudadanos (Paralibros) o, como se mencionó anteriormente, salen al encuentro (Bicilibros) de las personas que deambulan por la ciudad activando una lectura de «respiro», flexible, de tiempo para sí mismos, de ruptura en el curso social, de relajación momentánea que permita continuar en el ajetreo citadino. No obstante, como mantienen un pie en lo institucional, también es cierto que comparten algunas características similares a las salas de lectura.

Imagen 2.11 Paralibros en Miguel Hidalgo



Tanto en las Salas de Lectura, como en los Paralibros y Bicilibros, se pueden apreciar varios elementos clave que inciden en las prácticas y modos en que se presenta la práctica de la lectura. En una primera instancia, las prácticas que se desarrollan están influidas por el perfil de los responsables. Con el apoyo de las etnografías realizadas y el estudio de Vizcarra y otros (2012), que identificaron que una buena parte de los mediadores son profesores en activo o bibliotecarios, es decir, orientados a la creación de *habitus* educativos, se puede explicar una tendencia hacia el fomento de cierta visión escolarizada de lectura (la lectura se puede aprender, es posible el desarrollo de habilidades para la lectura y escritura, ayuda en las tareas escolares). Por otra parte, y como la heterogeneidad en los perfiles de los responsables es amplia, también se puede apreciar un tipo de fomento que intenta romper con las dinámicas predominantes anteriormente mencionadas, caso de algunos mediadores que buscan la promoción echando mano de recursos pedagógicos no convencionales o que creen que la lectura es más para divertirse y un recurso funcional para el aprendizaje y adquisición de competencias personales.

Para ambos tipos de mediadores, la sala de lectura representa la posibilidad de continuar su vida profesional o iniciar una nueva en la cual se reconocen y valoran socialmente, caso de una profesora que decía que no quería que su sala de lectura estuviera dirigida a niños porque con ellos trabajaba toda la semana, y con mucho énfasis agregaba: «no, yo abro mi sala para señoras».

Como la sala tiene un alto contenido significativo por esa posibilidad de «renovarse a sí mismos», regularmente los responsables están dispuestos a llevar a cabo una serie de acciones que convierten su tarea en una especie de apostolado con un alto componente vocacional. Al respecto, la responsable de la sala de lectura Pancho Villa comenta que cuando alguien se decide a dirigir una sala no lo hace por dinero: «porque si piensas que vas a ganar algo, ya valiste madre». Ello explica, también, por qué deciden involucrarse en un proyecto en donde el mayor esfuerzo recae en su persona pues tienen que conseguir el lugar para desarrollar la práctica de la lectura; buscar, reunir e implementar estrategias para conservar a los lectores; dedicar tiempo para organizar y preparar las sesiones (seleccionar la lectura, sintetizarla, generar una dinámica para su trasmisión), incluso, estar dispuestos hasta aportar de sus propios recursos (comprar libros que les solicitan y que no están considerados en el acervo mínimo que CONACULTA provee o buscarlos a través de donaciones) para la continuidad de la sala.

Pero no sólo a nivel personal hay retribuciones, en varios de los casos analizados, la denominación de mediador no puede ser más adecuada: ellos y ellas adquieren un papel relevante en la comunidad donde actúan, sobre todo, en aquellos lugares con mayor problemática social y económica. En estos casos, a través de sus iniciativas de lectura se consigue fortalecer el sentido de solidaridad y servicio a la comunidad lo que habla de un grupo que crea su identidad de manera sociocéntrica que les permite, al mismo tiempo, valorarse a sí mismos y obtener prestigio social.

El responsable de la sala, quien es un ciudadano voluntario que decidió compartir libros y conversaciones con los integrantes de su comunidad, que debe ser entusiasta, paciente y generoso para trasmitir el interés por la lectura y que es definido como «un puente vivo que se abre en una zona de frontera» (CONACULTA, 2014a), parece más bien un guía espiritual. La misma forma discursiva del mediador cuando comenta para qué sirve la lectura se inscribe en ese tono mesiánico de rescate, mejoramiento, reconciliación y tono moral:

> Yo siempre he visto esto de la promoción de la lectura desde muy chava, antes de aprender a hacerlo, de una manera más profesional, para mí siempre ha sido como un acto de amor, a mí la lectura me cambió la vida, me salvó de muchas maneras. Por eso creo que sirve para mejorar mi país, mi entorno, y ayudar a otros seres humanos a ser felices como yo. No tengo mucha lana, ni carro del año pero soy feliz a través de la lectura, de compartirla con los demás, yo sí creo que a los demás les puede cambiar la vida un libro, una lectura, una novela (Gloria Ávila Dorador, Sala de Lectura Pancho Villa, DF)

El vínculo entre los asistentes a la sala y el mediador es tan intenso, que resulta frecuente encontrar personas que asisten a estos espacios desde lugares más alejados de la ciudad convencidos por el trato, el conocimiento, el desprendimiento y la capacidad que tiene el responsable para descubrir las habilidades y cualidades lectoras de los usuarios (por ejemplo, para convertirse en narradores en voz alta).

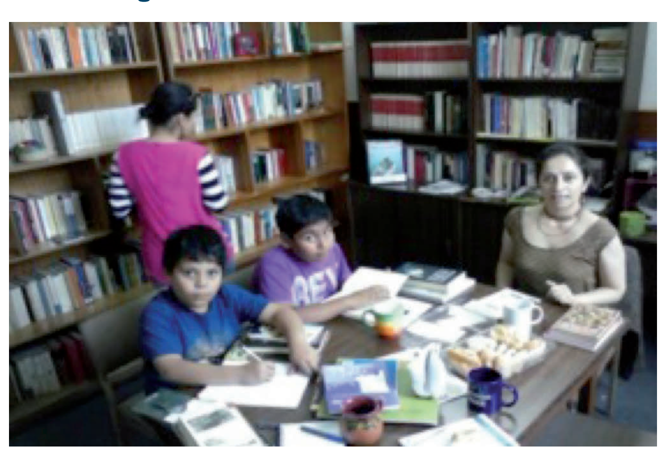
Pero no es sólo eso, se puede decir que estos espacios son también sensibles a sus contextos, entornos y comunidades próximos, los cuales enmarcan las prácticas y modos en que se realiza la lectura. Por ejemplo, en relación con la gestión del acervo, existen gradaciones sobre la forma en que se accede a los textos; en algunos casos, donde las salas se encuentran dentro de otra institución mayor, como la sala de lectura instalada dentro del Museo del Estanquillo, el control del préstamo es más estricto y pautado (en contra de la política declarada del programa, no se prestan libros para su consulta en casa); el material se encuentra clasificado de acuerdo con los criterios de una biblioteca pública (coherente con el perfil de la responsable quien es Maestra en Bibliotecología y Estudios de la Información); se cuenta con un reglamento de usuario; el material se encuentra catalogado y tematizado; cuenta con horarios de servicio regulares y prefijados.

Algo parecido sucede con la sala instalada en el Centro Comunitario Julián MacGregor y Sánchez Navarro (CJMGySN) ubicada en la delegación Coyoacán y dependiente de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), la cual maneja los criterios utilizados en todas las bibliotecas de esta universidad, incluso, esta «institucionalización» se refleja en la elaboración de reportes de manera regular que deben entregarse a las autoridades del centro comunitario. En estos dos casos mencionados, resulta bastante ilustrativo el orden y organización en que se mantiene el acervo y que nos permite decir que este ambiente está altamente estructurado, como se aprecia en las siguientes fotografías:

Imagen 2.12 Sala de lectura El Estanquillo



Imagen 2.13 Sala de Lectura Pancho Villa



Otro elemento en donde se puede apreciar la forma en que el contexto influye en las prácticas desarrolladas en las Salas de Lectura tiene que ver con el tipo de material y temáticas que contienen y se van conformando. Al respecto, Vizcarra (2012: 173) recupera el siguiente testimonio de la responsable de la sala de lectura «Pájaros de papel», en Delicias, Chihuahua: «Ahora que entró lo de los *emos* me llegan jóvenes con esas tendencias. Les gustan los *darketos*, les gusta la muerte y esos temas. Entonces ya traigo a un Baudelaire, sé que a los muchachos los va a jalar». Es decir, en este caso, existe la flexibilidad para incorporar lecturas que respondan al interés de sus públicos y una sensibilidad para elegir un texto que puede ser cercano a una determinada subcultura.

Imagen 2.14 Sala de Lectura Justita Arenas Néstor, Tlahuac, DF



Fuente: Fotos tomadas de su página de Facebook https://www.facebook.com/saladelecturajustitaarenas.nestor

Por otra parte, en el caso de las salas de lectura que se encuentran en casas familiares, las prácticas se adaptan al lugar, se entrecruzan con los ritmos domésticos y resulta difícil percibir una separación o especialización entre los espacios: por ejemplo, la sala de lectura puede estar instalada en una cochera o compartir el espacio de negocio; es frecuente que los libros se encuentren en cajas o en libreros adaptados que rompen con la visión consagrada que se tiene de ellos en una biblioteca; que el acervo (además del que provee el programa), incluya revistas de temática heterogénea (*Mecánica Popular*, *Selecciones*, *Proceso*, *NationalGeographic*, *Mexicanísimo*, *Letras Libres*, *México Desconocido*, entre otras).

Inclusive, la lectura se vuelve aleccionadora, por ejemplo, para tomar conciencia de los contextos de violencia existentes, como nos cuenta Martha Teloxa, responsable de la Sala «La Ratonera» quien a través de los cuentos que lee es capaz de evidenciar los conflictos entre los mismos niños que asisten a la sala.

2.3.1.1 Práctica de la lectura mediada

Las prácticas de la lectura en las Salas, los Paralibros y Bicilibros adquieren diversas configuraciones debido a que, como se comentó, dependen mucho del perfil del mediador y de los entornos en que coexisten. Sin embargo, hay que destacar que existe un momento en que los asistentes a dichos espacios van adquiriendo un protagonismo muy importante en la dinámica, definición y rumbo del modo en que se practica la lectura incluso puede llegar a adquirir un tono y vinculación social destacable, sin embargo, de acuerdo a lo que opinan los responsables y los usuarios, parece que el esfuerzo está dirigido a adquirir la competencia lectora a la manera en que lo define la perspectiva PISA, es decir, en términos de *literacy* pues, si bien se tiende a superar «el concepto tradicional de descodificación y comprensión literal» y los «lectores juegan un papel activo e interactivo con el texto que leen», el fin principal es «lograr sus metas individuales, desarrollar sus conocimientos y potencial personal, y participar en la sociedad» (INEE, 2008: 30).

Participar en la sociedad no se entiende como generar un cambio en las condiciones en que se desarrollan las prácticas de lectura (falta de bibliotecas, analfabetismo, por ejemplo) y menos en las situaciones socioeconómicas que pueden obstaculizar el interés por la lectura (situaciones de violencia, pobreza, desempleo), sino para el mejoramiento en las relaciones interpersonales (hacer amistades, expresar mejor o tener más vocabulario); para la resolución de algunos problemas de aprendizaje (comprensión e interpretación lectora); para el desarrollo de habilidades creativas o para la superación de traumas (escribir cuentos como estrategia terapéutica). A diferencia de otras perspectivas sobre la lectura, las prácticas que se desarrollan en las Salas, Paralibros y Bicilibros no contienen una dimensión política de transformación social o ejercicio de derechos (derecho a la lectura) sino fundamentalmente de desarrollo personal. Al respecto, Gina, una de las usuarias entrevistadas comenta que acude a las salas «por la posibilidad de desarrollar lo que tenemos dentro, porque muchas cosas se nos quedan dentro».

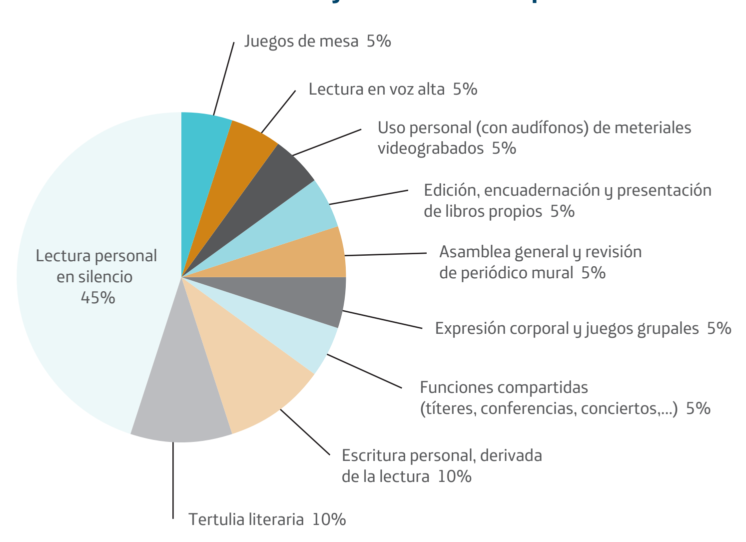
En este sentido, María Fernanda, usuaria de 16 años de la Sala ubicada en el CJMGySN, comenta que, el acudir a este espacio, «me ha aventajado y gracias a que he estado aquí, se me quitó el miedo a leer, a expresarme, abrirme en público y la verdad me ha abierto muchas puertas el haber estado aquí», incluso, agrega con orgullo que «gané un concurso en INJUVE (Instituto de la Juventud), con una carta a mis padres en la que escribí lo que me gustaba y quería que cambiara en la actitud de mis papás». Claudia Espejel Alcántara, mamá de otras niñas usuarias de la misma sala dice que: «noto un desarrollo diferente en Sabina, mi hija, que actualmente cursa el preescolar, ella empieza a escribir, en sus libros localiza letras, busca imágenes, o sea, lo usa en su vida cotidiana».

En las Salas de Lectura, Paralibros y Bicilibros lo que predomina es la heterogeneidad de los lectores que acuden a estos espacios. Prácticamente se comprende a todos los grupos de edad. En algunos casos, los mediadores han decidido orientar el espacio a un grupo específico: niños, adultos, adultos mayores; en otros, como se encuentran inmersos o han sido absorbidos por instituciones (que les prestan los espacios, les apoyan incrementando el acervo o les proporcionan materiales para las demás actividades que se desarrollan en pro de la lectura), sus públicos se confinan al entorno que los envuelve, por ejemplo, cuando las salas se encuentran en centros de rehabilitación de jóvenes en conflicto con la ley, éstos son los lectores cautivos.

En el caso de las salas donde se realizó la investigación, tres de ellas se encuentran ubicadas en un entorno mayor: la Sala Pancho Villa en las instalaciones de la Confederación Nacional Campesina (CNC) que es una organización de ejidatarios, comuneros, solicitantes de tierras y productores agrícolas; la Sala Museo del Estanquillo en la institución del mismo nombre que resguarda la colección de juguetes populares del escritor Carlos Monsiváis en el Centro Histórico y; la Sala del Centro Comunitario Julián MacGregor y Sánchez Navarro vinculado a la Facultad de Psicología de la UNAM en Coyoacán. Que la sala de lectura se encuentre dentro de otra institución implica para los lectores seguir ciertos procedimientos que regulan su práctica: tienen que registrarse para consultar el acervo; si quieren solicitar el préstamo del libro a domicilio deben dejar una credencial y comprometerse a regresarlo en un tiempo determinado, deben seguir ciertas normas de comportamiento en la sala, deben leer los textos sentados en sillones o sillas frente a una mesa, es decir, de un modo muy regulado y disciplinado.

En estas salas, los tiempos se encuentran bien delimitados y se puede decir que predomina la lectura individual y en silencio, incluso, el propio programa recomienda que esta modalidad constituya un eje de las prácticas lectoras en tales espacios, como se puede apreciar en la publicación *El tiempo en las Salas de Lectura y la Mediación voluntaria* editada por el CONACULTA y el programa Nacional Salas de Lectura, la cual está una dirigida a los mediadores (ver gráfico 2.4).

Gráfico 2.4 Reloj de usos del tiempo



Algo muy distinto ocurre en el caso donde las Salas de Lectura se encuentran instaladas en las casas o espacios de los propios mediadores. Es cierto que se dedica un buen tiempo para la lectura personal y en silencio pero el marco es más informal, flexible, cambian las posturas, la actitud hacia el libro (no consagrado en un lugar especial o separado en un espacio de conocimiento como sucede en las bibliotecas). Como los usuarios son básicamente los vecinos y se conocen, hay un principio de amistad y confianza que se consolida e intensifica al punto de que se ofrece no sólo el espacio para leer, sino la casa misma; se diluye la línea de lo privado: la sala es efectivamente la sala familiar y además también se ramifica al estudio o el patio que se vuelve colectivo, como se puede apreciar en el caso de la Sala de Lectura Justita Arenas Néstor (ver imagen 2.15).

Imagen 2.15 Sala de Lectura Justita Arenas Néstor, Tláhuac, DF



Fuente: Fotos tomadas de su página de Facebook https://www.facebook.com/saladelecturajustitaarenas.nestor

En el caso de los Paralibros y Bicilibros, acercarse a la lectura implica definitivamente pensar en uno mismo, constituye algo así como un momento «para sí», no necesariamente negativo, sino por el contrario, la carga de egoísmo puede resultar muy significativo en el marco anónimo del espacio público: simplemente constituye el momento de hacer presencia, de visibilizarse.

A diferencia de sus colegas de Salas de Lectura, a los responsables de los Paralibros y Bicilibros se les paga un salario para que atiendan a los lectores en horarios y días específicos durante una determinada cantidad de horas. Por el salario que reciben estos mediadores deben de buscar a los lectores, de hecho, parten de la idea de que cada persona es un lector potencial y sólo hay que ayudarlos a descubrirse. Esto explica que aparezcan en las oficinas de alguna empresa, tomen por asalto un puesto de comida informal, sorprendan a los conductores en pleno tráfico ofreciéndoles «aprovechar» el tiempo mientras esperan incorporarse al vértigo del tránsito citadino. Las personas, entonces, leen en los jardines, en las salas de espera de una oficina, en el auto, de pie, en pequeñas sillas, al aire libre, en las banquetas acompañadas de una quesadilla, en habitaciones de hospitales, entre el ruido del tráfico y la ciudad, es decir, en espacios desacralizados respecto a la lectura canónica: individual, en silencio, sentado frente a una mesa, de biblioteca.

A pesar de las evidentes diferencias, tales modalidades no terminan de desprenderse del libro como el artefacto principal de la lectura. Hay abundantes textos que explican esta sobrevaloración del libro y la forma en que se ha convertido en metonimia de la lectura (Petrucci, 2011; Manguel, 2011), lo que pareciera sorprendente en un contexto actual en donde existe una diversidad abrumadora de fuentes para leer: revistas, periódicos, historietas, *comics*, dispositivos electrónicos (tabletas, iPad, teléfonos inteligentes). Entre las razones que explican dicha vinculación se encuentra el hecho de que el libro constituye un objeto de larga data, vinculado en la tradición judeocristiana con la palabra de la divinidad, de manera que como argumenta Ramírez (2008: 37 y 39), ello revestía a la palabra escrita «de una triple sustancia: autoridad, venerabilidad y verdad». Como durante mucho tiempo el acceso al libro no fue fácil, significando y concretizando una diferencia social, el libro ha sido rodeado de un significado simbólico muy importante, de manera que, agrega la misma autora, la representación del lector, la lectura y las prácticas de la lectura «se conforman o reconfiguran a partir de los usos del libro, puesto que éste opera como un referente dotado de significado variable según las circunstancias, y podríamos decir que el lector es efecto de ellas».

En las Salas de Lectura, Paralibros y Librobicis, entonces y a pesar de que involucran modalidades distintas de lectura, el uso de los libros como base para la creación de comunidades lectoras los identifica y une, de manera que resulta la vía exclusiva para el acceso a los beneficios que proporciona. Ya sea en el contexto bastante formalizado de las salas de lectura como la del Museo del Estanquillo, en la comunidad de afinidad lectora de la Sala Pancho Villa o en el escenario *bricolieur* de la Sala Justita Arenas Néstor, los libros son fetichizados en

detrimento de otro tipo de materiales, incluyendo, aquéllos que tienen como soporte los dispositivos electrónicos. Al respecto, la mediadora de la Sala de Lectura Pancho Villa es clara cuando comenta que si bien considera que es importante la Internet para la promoción de la lectura enfatiza: «Yo sé que es necesario, no estoy peleada con la tecnología, pero fuchi a los libros electrónicos».

La provisión de libros también es relevante. Las Salas de Lectura, los Librobuses y los Bicilibros comienzan con una dotación (100 libros) definida por los responsables de este programa de nivel nacional. Este suministro es prácticamente insuficiente y aunque se parte del principio de que debe ser diversa, dado lo heterogéneo de los lectores, no se actualiza lo suficientemente rápido según la opinión de los mediadores y los lectores de estos espacios: «Hace falta tener títulos más recientes —destaca María Fernanda, usuaria de la Sala del CCJMySN— pues hay muchos libros rotos o descuidados». Según datos oficiales del Programa, se han entregado más de 656,500 libros en hogares mexicanos, mercados, cárceles, fábricas, hospitales, albergues y parques, pero no han resultado eficientes si uno se atiene a las palabras de los mediadores quienes cuentan que deben implementar distintas estrategias en el objetivo permanente de acrecentar sus acervos a costa, muchas de las veces, de su propia economía.

Imagen 2.16 Acervo Salas de Lectura



Imagen 2.17 Acervo Sala de Lectura del Centro Cultural Pirámide



En relación con los contenidos temáticos de los acervos, existe literatura infantil, historia, filosofía, antropología, sociología, literatura clásica, libros técnicos, psicología, poesía, entre otros, lo cual se puede considerar como positivo, sobre todo en los casos en que, como dice una de las lectoras asiduas: «si uno no tiene las condiciones económicas para comprar un libro, aquí se los llevan, lo leen, no es obligatorio, se llevan, lo leen, lo devuelven y se llevan otro» (Claudia Espejel Alcántara, usuaria de la Sala CCJMySN). Lo más importante, sin embargo, es la vinculación que se establece a partir de los libros y las prácticas de lectura que hace que se fortalezca la comunidad que conforman: entre más pequeños sean los grupos de lectores asiduos, más intensos son los lazos de amistad, colaboración y relaciones horizontales entre los participantes hasta un punto en que los lectores adquieren mayor protagonismo, lo cual se evidencia en el momento en que solicitan y recomiendan nuevos títulos, participan en otras actividades de la sala (difusión, apoyo material para los talleres, por ejemplo), amplían su vinculación social y relaciones interpersonales a otros espacios y actividades e invitan a otras personas. Como dice Manguel (2011: 198), es cuando comienza a desarrollarse una práctica más libre de las restricciones de las lecturas institucionalizadas.

2.3.2 Libroclubes: el vínculo comunitario[18]

Hablar de lectura no es sólo tratar de decodificar textos, leer también es resultado de una práctica que implica diversos usos sociales, por ejemplo, en los programas públicos de fomento a los hábitos lectores que se promueven en la Ciudad de México hay uno que llama la atención por su trayectoria y por lo estratégico que resulta para la vinculación comunitaria: los Libroclubes, espacios que podemos considerar como un ejemplo de concreción del «contrato social» celebrado entre el Estado y la ciudadanía en el plano de lo cultural.

Libro Club de la Ciudad de México es el programa más antiguo del fomento a la lectura en la administración pública del Gobierno del Distrito Federal, se inició en 1998 cuando la Secretaría de Cultura (SECULT) se denominaba Instituto de Cultura de la Ciudad de México (ICCM) y se consideró como uno de los programas prioritarios de ese momento. Es un programa que, desde sus inicios, puso especial énfasis en la realización de actividades desde la comunidad a través de la creación de una «*red social en torno a la lectura*» mediante la entrega de acervos a grupos organizados, comunidades, casas de cultura, centros sociales públicos y privados, así como talleristas, responsables de capacitación o familias (Vázquez, 2000: 47). Los requisitos básicos para la instalación de un *Libro Club* eran: contar con un espacio adecuado para el resguardo del acervo bibliográfico y para la realización de actividades de promoción, contar con dos o más personas que se comprometieran a fungir

18. a muestra para este apartado se integró por entrevista a profundidad al Director de los 400 Libroclubes en DF, Secretaría de Cultura; sumado a ello, se realizaron etnografías en 5 Libroclubes, donde se entrevistó a encargados y usuarios de estos espacios. Se completó la información con un focus group con lectores constantes que llegan a estos lugares y que los conocen desde hace más de cinco años, fueron 6 hombres y 6 mujeres de 25 a 55 años de edad, trabajadores independientes, que han tenido un vínculo con varios programas públicos relativos a la lectura.

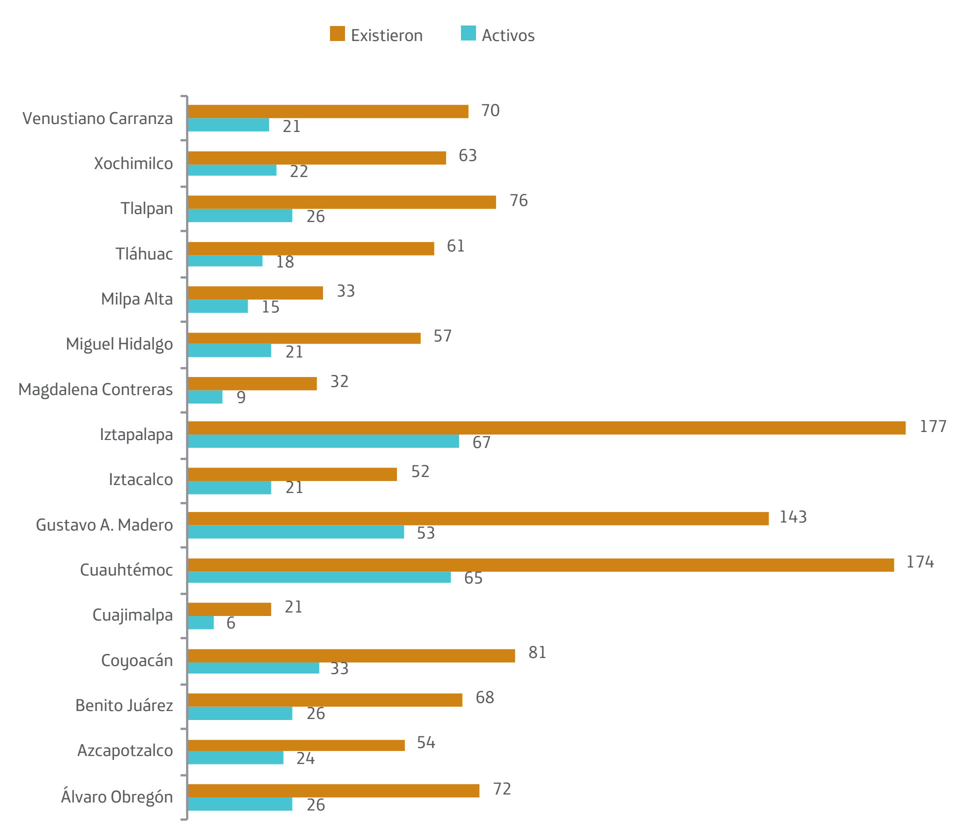
como responsables, tener una línea telefónica y, sobre todo, tener un interés en el fomento a la lectura y la promoción cultural en la comunidad (SECULT, 2013). La experiencia de los Libroclubes resulta ser un buen ejemplo de los distintos usos sociales de la lectura por varias razones:

- Ante la falta de opciones de acceso a la cultura en ciertos lugares de la ciudad, se constituyen espacios ciudadanos que se vuelven una alternativa para el quehacer cultural cuyo referente principal es la lectura.
- Porque son espacios que son autogestionados por la ciudadanía desde el quehacer local convirtiéndose en el puente entre la obligación de las instituciones gubernamentales y las necesidades e intereses de los habitantes de la ciudad.
- Las organizaciones y promotores culturales comprometidos con el desarrollo comunitario, utilizan a la lectura como mecanismo para la reflexión y acción ciudadana.

Sin costo para los ciudadanos, el programa trataba de impulsar un requisito: el de afiliar a personas como *socios lectores*, quienes tenían acceso al acervo bibliográfico para llevárselo a casa y devolverlo en tiempo y condiciones establecidas. Así, los Libroclubes lo mismo se ubicaron en bibliotecas, que en centros culturales, comercios, sindicatos o casas habitación de particulares. En tanto que se les dotaba de un acervo nuevo (entre 500 y 3000 títulos), apoyos con materiales de difusión, capacitación, materiales didácticos para el fomento de la lectura y actividades de animación cultural con el fin de promover la lectura «de manera libre y voluntaria entre las comunidades» con un enfoque principal a zonas culturalmente desprovistas o marginadas cultural y socialmente (Castillo, 2012: 19-20). Entre las actividades de animación cultural que han acompañado a las actividades de los Libroclubes se encuentran lectura en voz alta, narración oral, teatro, video-debates, veladas literarias, paseos culturales, presentaciones de libro, eventos artístico-culturales y cursos de enseñanza (ajedrez, náhuatl, dibujo, cerámica, pintura), entre muchas otras.

Este programa ha tenido diversos momentos, comienza a operar desde el impulso gubernamental local, mucho con la participación de promotores culturales institucionales, que a diferencia de los mediadores de Salas de Lectura, eran pagados y enviados a territorio para guiar el trabajo de los Libroclubes y de los programas culturales estratégicos en distintos periodos (como *La Ciudad es de Todos; Artes por todas partes; Círculos Culturales*), teniendo siempre como principio la incorporación del trabajo voluntario de las comunidades. Este escenario fue cambiando, por los altibajos administrativos, por las especificidades del propio programa y la voluntad entusiasta de los promotores por trabajar para el desarrollo cultural. Esta iniciativa pasó rápidamente a formar parte de la ciudadanía, de los responsables en las comunidades, de tal forma que si no había apoyo institucional la vida seguía en las colonias, barrios e instituciones construyendo su propia historia.

Gráfico 2.5 Distribución de Libro Clubes por delegación (Aquellos que existieron vs los que quedan activos)

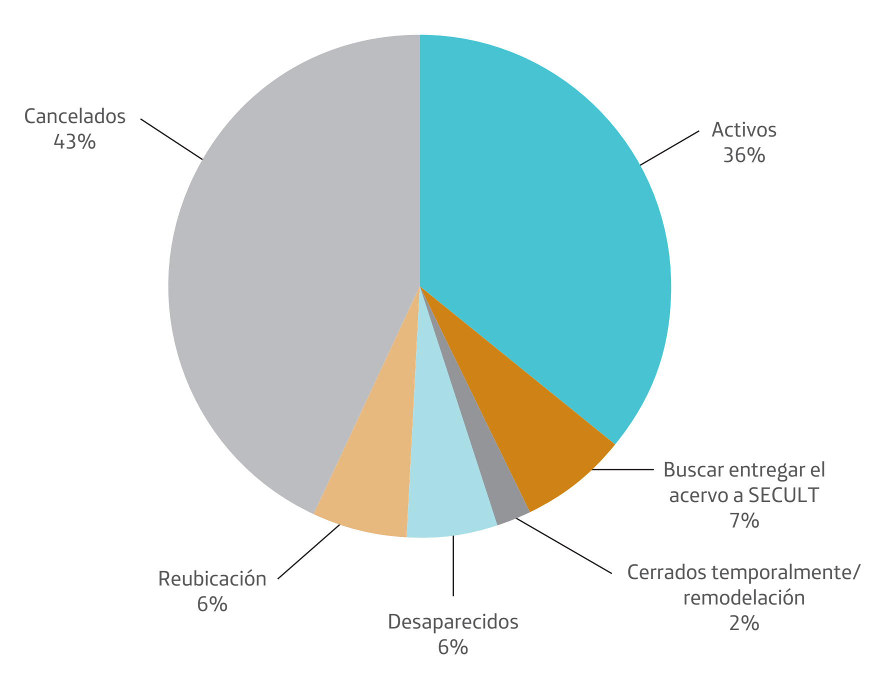


Fuente: SECULT, 2013.

No todo ha sido fácil y terso en el caso de los Libroclubes, los resultados de la investigación que se realizó, comienzan a dimensionar algunos impactos que alertan en relación con el trabajo que se realiza en tales espacios como estrategia de desarrollo cultural territorial. Por ejemplo, de 1998 a septiembre de 2013, se tenía un registro de 1,234 Libroclubes (SECULT, 2013)[19]. Sorprende también, que para el año 2001 existían 900 espacios distribuidos en las 16 Delegaciones. Sin embargo, para mediados de 2013 sólo se contabilizaban 453, lo que representaba el 36% *de* Libroclubes activos frente al 43% que habían sido cancelados o estaban en este proceso (véase gráfica: Estatus de Libroclubes en la Ciudad de México, 2013)[20].

19. Base de datos de Libro Clubes, en Fomento a la Lectura, Secretaría de Cultura del DF, actualizada al 2013.
20. En la entrevista realizada para la presente investigación, Gerardo Amancio Armijo, Responsable del Programa de Fomento a la Lectura y Director del Programa Libro Clubes de la Ciudad de México, de la Secretaría de Cultura del Gobierno del Distrito Federal, comentó que sólo tenían registro de 390 espacios abiertos (la entrevista se realizó el 25 de junio de 2014).

Gráfico 2.6 Estatus de Libro Clubes de la Ciudad de México

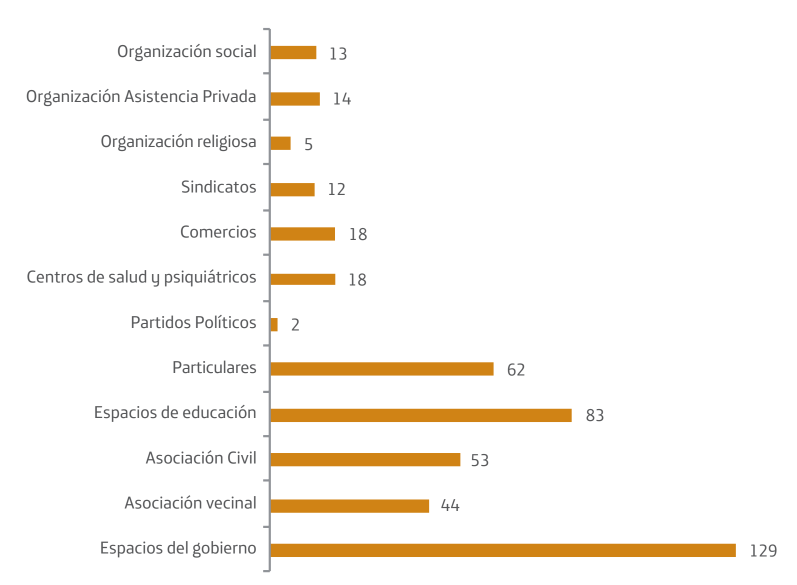


Fuente: SECULT, 2013.

Aun cuando el panorama se presenta un tanto desalentador hay que puntualizar que los factores que han impactado en la situación actual de los Libroclubes son de orden estructural: disminución de presupuestos públicos asignados a la cultura, prioridad de otros programas en los diferentes cambios de administración y desmejoramiento de las condiciones socioeconómicas de los ciudadanos o promotores responsables de estos espacios; desinterés de los vecinos por mantener el proyecto colectivo, necesidad de utilizar los espacios para otras opciones como la venta de productos o servicios, en fin, una serie de condiciones que explican la decisión de cerrar estos lugares.

Por otra parte, cabe señalar que los Libroclubes que se han mantenido en su tarea cultural son aquéllos que han recibido un apoyo importante por parte de las instituciones públicas: si bien están a cargo de la ciudadanía muchos de ellos se encuentran trabajando en espacios públicos: escuelas, centros de salud, cárceles, delegaciones políticas (véase gráfica), lo cual implica que dichos lugares mantienen recursos e infraestructuras mínimas, reciben mantenimiento y presupuesto regular lo que permite mantener las condiciones básicas para seguir con su tarea cultural.

Gráfico 2.7 Distribución de Libro Clubes de la Ciudad de México



En cambio, los Libroclubes que se encuentran bajo la responsabilidad directa de la ciudadanía en sus diversas modalidades (organizaciones civiles, asociaciones vecinales y viviendas particulares) son quienes manifiestan las mayores problemáticas, en especial los que están a cargo directamente de particulares, en este caso son espacios que se caracterizan por: a) la base inicial es la voluntad y entusiasmo del promotor comunitario que no siempre se dedica de tiempo completo al fomento de la lectura y ofrece parte de su tiempo libre a estas actividades; b) por infraestructuras precarias en las cuales el trabajo cultural coexiste con otras actividades (por ejemplo pequeños negocios como cibercafés, comercios de productos de limpieza, talleres de motocicletas, entre otros), de manera que se privilegia el aspecto económico-productivo al de difusión cultural; c) carencia de diversos apoyos externos que fortalezcan el trabajo de estas actividades culturales comunitarias, desde la opinión de ciertos entrevistados, últimamente sólo se les apoya con algunos materiales de papelería pero el acervo no se ha actualizado; d) respecto a los promotores culturales comunitarios o los responsables de los espacios asumen que no siempre cuentan con el perfil definido o especializado para este trabajo, sobre todo en temas de lectura y habilidades pedagógicas.

2.3.2.1 La lectura como derecho a la ciudad y a la cultura

Entre los logros expresados por los diversos entrevistados, destaca que el programa de Libroclubes ha podido sostenerse en una amplia gama de colonias marginales porque son de las pocas opciones relacionadas con cultura que hay en esas zonas, esto ha permitido el surgimiento de redes de comunicación entre los encargados, responsables o promotores de

estos espacios; el surgimiento de nuevas generaciones de jóvenes promotores formados en Libroclubes, que ya empiezan a difundir y recuperar estos lugares como propios; la integración de grupos de ciudadanos que promueven proyectos y actividades alrededor del fomento a la lectura y que se convierten en semilleros para la organización ciudadana, lo cual trae consigo acceso a otros programas y beneficios:

> Fomentar la lectura no es nada más fomentar la lectura, es promover la participación ciudadana pero también comunitaria, implica un trabajo muy fuerte en las comunidades; en ese sentido yo lo concibo como que la lectura es un instrumento para la organización social (Gerardo Amancio Armija, Director de Libroclubes, SECULT, 2014).

Desde esta visión, no se toma a la lectura como un fin sino como un medio, se considera a los Libroclubes como un programa integrador de distintos enfoques de acción política y formativa, que atiende, por un lado, políticas por el acceso a la cultura y, por el otro, se intenta fortalecer la creación de espacios para la lectura y el acceso al libro mediante la ampliación de la infraestructura de lugares de este tipo (bibliotecas/ salas de lectura). La orientación hacia las comunidades marginadas como poblaciones prioritarias, sustenta plenamente un fin político de «democratizar» el acceso a la lectura como un derecho y un bien cultural.

Imagen 2.18 Programa Libro Club de la Ciudad de México



Inclinarse por la lectura como el eje rector de las actividades se debe, en gran parte, a que se le concibe como una actividad positiva, «nadie ve mal que se fomente la lectura», así lo manifiestan varios promotores de lectura comunitarios:

> Tenemos la convicción de que la lectura es un medio por el cual vamos a contribuir con el desarrollo de nuestra comunidad, por ello no se dudó en colocar el espacio en la casa particular de uno de los responsables, para que nuestros niños, jóvenes y

> adultos tuvieran un medio de acercarse gratuitamente a un acervo bibliográfico numeroso (Berenice Sánchez, Responsable de *Libro Club El Quijote*, Encuentro de Libroclubes, agosto 2014).

Los beneficios que se perciben alrededor de este tipo de iniciativas incluyen apoyo a necesidades de índole escolar, formación y disciplina personal, compartir ideas y crear las opiniones propias, la transmisión de valores humanos y la posibilidad de tener opciones que mejoren su calidad de vida así como direccionar el tiempo libre hacia algo «productivo»:

> Más que nada, yo pienso que para los chamaquitos, ellos están empezando a desarrollar su mentalidad y a adentrarse en las lecturas para evitarse eso de la drogadicción, muchos problemas en ese sentido, los chamacos que pierden el camino. Así, desde chiquititos si vienen aquí [al Libro Club], sí llevan más o menos una buena conducta, yo creo que les va a servir más, y bueno esa es mi manera de pensar (Vendedor ambulante, 56 años, lleva a su nieta al *Libro Club «Zapata Vive»*).

Los Libroclubes, en mayor o menor medida, se han convertido en nodos culturales, que brindan no sólo un servicio de acceso al libro o de fomento a la lectura, sino que propician el encuentro e intercambio social; fortalecen el tejido comunitario, la reconstrucción y el restablecimiento de las relaciones y vínculos humanos y dan pauta a la organización y movilización ciudadana en la búsqueda por mejorar o garantizar sus condiciones de existencia y calidad de vida.

Imagen 2.19 Libro Club «Zapata Vive», Iztapalapa, 2014



Imagen 2.20 Libro Club «Zapata Vive», Iztapalapa, 2014



En general, a los Libroclubes se les ubica como espacios de *lectura alternativa* por varios motivos: porque desde el punto de vista de los usuarios, si bien reconocen la importancia de la escuela para impulsar la lectura de manera constante y dirigida hacia la formación técnica, por la otra, consideran que no siempre tiene los mejores resultados:

> Constantemente comparamos el trabajo que se hace en la escuela respecto a la lectura y el esfuerzo que se logra aquí en el Libro Club. Vemos, entonces que se fomenta la lectura en la escuela y pues aquí se refuerza lo que allá se enseña. Mmmm, pensándolo bien, es al revés: aquí se aprende a leer bien, se forma el gusto, se platica con calma, se entiende el tema y allá nomás se fortalece. Allá parece como si los niños fueran castigados y tuvieran que leer a la fuerza, aquí es como si te apapacharan con la lectura (Mujer, comerciante, 45 años, usuaria de *Libro Club «Zapata Vive»*, Iztapalapa).

Otra razón que vincula a la lectura como espacios alternos tiene que ver con la idea de que «los Libroclubes son como pequeñas bibliotecas especializadas en literatura universal» (Peralta, 2006: 17). Así, se les considera como espacios informales de la lectura *versus* la formalidad que hay en la escuela o en las bibliotecas: «¿Bibliotecas? como siempre están muy lejos, nunca vamos... además piden muchos requisitos, son difíciles de entender» (Mujer, estudiante de preparatoria abierta, 35 años, *Libro Club «Zapata Vive»*). De acuerdo a los testimonios recabados, la diferencia principal es que en los Libroclubes «no somos tan esquemáticos: que necesitas una credencial, que si no traes el libro, entonces, ya no te volvemos a prestar otro, que si no guardas silencio tendremos problemas... son lugares [las bibliotecas] como santuarios de la lectura, en los Libroclubes venimos a divertirnos a través de la lectura» (Estudiante de preparatoria, 18 años, usuario del *Libroclub El Quijote*).

En general, siguen siendo los libros físicos los protagonistas de la lectura. De todas las donaciones de libros que hacen los ciudadanos, lo que llega por parte de la SECULT, lo que han gestionado con otras instituciones y lo poco que han podido comprar, la mayoría de los Libroclubes han aumentado su acervo. Eso sí, procuran tener libros de autores clásicos, de obra literaria, poesía y aquéllos que les permita, en la medida de lo posible, especializarse en un tema, ya sea por las necesidades e intereses de los socios o porque el contexto así lo amerita (adicciones, lectura infantil, sexualidad). Al considerar que la lectura es una forma de conciencia social, la mayoría de los Libroclubes, tratan de tener aquellos libros representativos, de personajes que han dado su vida por la lucha social (José Revueltas por ejemplo).

Imagen 2.21 Libro Club Ciudad de México



Cada espacio tiene su propia técnica para involucrar a las personas con la lectura pero lo que se comparte es la necesidad de hacerlo en colectivo, en voz alta: «la lectura individual es para la casa, aquí procuramos que se compartan los pensamientos, y si podemos ponerle un poco de movimiento y expresión con el cuerpo pues más comprendemos la lectura», «si queremos que la gente también lea, también debemos saber comunicar, saber comunicar un mensaje». De igual forma, se fomenta una relación emotiva con los libros: «es muy importante para nosotros que nuestros usuarios/socios vean un libro cuidado, que lo vean en buenas condiciones, que lo cuiden, que sientan que es suyo y por lo tanto lo cuiden». (Berenice Sánchez, Responsable de *Libro Club El Quijote*).

En relación con la lectura en nuevos formatos digitales, se jactan de decir que son lectores más tradicionales, y la mayoría de los entrevistados, usuarios y responsables de los espacios, especialmente los mayores de 35 años, no ven con buenos ojos a la tecnología, por el contrario:

> Pues si el gobierno tuviera interés, ya hubiera puesto bibliotecas en varias partes ¿no? Hubiera empezado a decir que en las escuelas no se permitiera tanto la computadora, que se pusieran a escribir los niños como debe ser, así se aprende mejor (Mujer, comerciante, 45 años, usuaria *Libro Club «Zapata Vive*», Iztapalapa).

No obstante, la resistencia a promover la lectura en formato digital, muchos de los Libroclubes tienen presencia en *Facebook*. La justificación en este caso es que les sirve sólo como forma de difusión y para mantener contacto con sus públicos, pero pocos visualizan la posibilidad de promover otras formas de lectura en estos medios.

La presencia del libro físico en estos espacios también impacta en el «consumo de las letras». Muchos de los entrevistados (responsables y usuarios) se quejan de la falta de actualización y poco aumento en el acervo, coinciden en que han pedido varias veces a la Secretaría de Cultura apoyo en ese sentido pero no han obtenido respuesta. En este caso, resulta clave la oferta lectora orientada a estos usuarios y aunque existe una comisión institucional que decide qué libros hay que distribuir, no quedan claras las reglas para elegir los títulos orientados al mercado cautivo de los usuarios de los Libros Clubes de las 16 delegaciones que constituyen el Distrito Federal.

2.3.2.2 La lectura: una bisagra entre la educación y la cultura

Ante la pregunta de ¿qué se lee y cómo se lee? O, ¿cuáles son los modos de leer que se construyen en los Libroclubes? Podemos decir que se trata de un modo de lectura contextualizada. Cuando se platica con los responsables y usuarios de estos espacios se alude a la lectura como una parte importante de la cultura y se pronuncian por su derecho a mantener los espacios de los Libroclubes como resultado de su lucha social. Muchos de los promotores culturales comunitarios actuales vienen de una generación de líderes involucrados en la lucha urbana (Frente Francisco Villa, por ejemplo), del ámbito educativo (sindicatos o profesores jubilados), de un grupo de gestores que se fueron formando y que se identificaban con los cambios de gobierno en el Distrito Federal; de los ciudadanos que consideran que sin su participación los cambios en la ciudad no se lograrán. Así, la lectura es una forma de continuación del quehacer y la correspondencia con lo social; se visualiza como una práctica política que permite cambiar la realidad, por lo menos desde su interpretación.

La lectura aparece no sólo como una operación intelectual abstracta sino como una relación social que se replantea constantemente, que ha cambiado a lo largo de la historia en la medida en que los mundos del texto y del lector cambian (Cavallo y Chartier, 2011: 10). Los Libroclubes plantean nuevos modos de lectura en tanto que vinculan varios ámbitos de la vida de los habitantes del Distrito Federal, específicamente las categorías de cultura y educación. En las entrevistas realizadas un argumento recurrente es el siguiente: «estamos conscientes que la educación y la cultura son las que van a sacar adelante a nuestra

comunidad y sobre todo a las nuevas generaciones, por ello es que debemos fomentar la lectura en la comunidad como una forma de garantizar eso» (Berenice Sánchez, *Libro Club El Quijote*).

Cabe señalar que el Programa de Libroclubes posee, además, un componente, muy valioso, pocas veces explotado en otros esfuerzos y experiencias de fomento a la lectura: movilizar la *voluntad* y *recursos ciudadanos* a favor de un mismo fin consistente en la creación de un espacio cultural comunitario, dedicado a la lectura y el libro, como activos que coadyuvan en el desarrollo social de los grupos y las comunidades.

2.3.3 Libropuertos: la práctica fugaz

Los Libropuertos constituyen una estrategia que busca generar espacios para el encuentro con los libros por parte de los usuarios del Sistema Colectivo Metro. La acción se desprende del programa de *Fomento a la Lectura* emprendido por la Secretaría de Cultura del Gobierno del Distrito Federal. De acuerdo con esta última, el objetivo consiste en elevar los índices de lectura en todos los niveles de la población a través de la adquisición y consolidación de hábitos de lectura (Secult, 2014)[21]. Al facilitar libros a los usuarios del Metro, esta estrategia buscaba contrarrestar dos de los motivos por los cuales las personas dicen que no leen: a) la falta de tiempo o mucha inversión de su tiempo en los traslados y b) la falta de recursos económicos.

En la actualidad se encuentran activos tres Libropuertos instalados en las estaciones de Pino Suárez, Guerrero y División del Norte, lugares donde se realiza una serie de actividades tales como: préstamo de libros, lectura en sala, lecturas en voz alta, cineclub, concierto de música, teatro, danza; intercambio de libros (para esta actividad es necesario presentar alguna antología del programa «Para leer de boleto en el Metro» o cualquier libro de novela, cuento o libro infantil que esté en buen estado). Los géneros que se pueden encontrar en los Libropuertos son: novela, cuento, teatro, poesía, ensayo, historia y crónica, biografía, antología, monografía, epopeya, colección infantil, arte, política, consulta, medicina, salud, superación personal, entre otros.

Para poder llevar los libros a casa por un lapso de diez días, se requiere que el usuario se haga socio, para ello, es necesario presentar copia de una identificación oficial y copia de comprobante de domicilio. Así, para mediados de 2014 se tenía un registro de 326 socios para el Libropuerto de Pino Suárez; 459 para el instalado en la estación Guerrero y 232 para el de División del Norte (SECULT, 2014).

---

21. A inicios del año 2010 se pusieron en marcha nuevas estrategias para llevar la lectura a los usuarios del Metro: Se cambió el nombre del programa «Para leer de boleto en el Metro» (el cual dio inició en el 2004) a Libropuertos. En 2014, volvió a sufrir cambio y ahora se denomina Red Subterránea de Fomento a la Lectura.

Los Libropuertos, a diferencia de los Libroclubes, están a cargo de promotores institucionales que reciben un pago. Se calcula que el promedio de visitantes a estos espacios es de 10 personas por día, siendo el préstamo a domicilio el servicio que mayor demanda tiene. Así, en estas salas se promueve literalmente una «lectura subterránea» pero no en el sentido de «subversiva» o fuera del *status quo* sino porque las personas leen entre los traslados por los túneles del metro o porque tales espacios están bajo la ciudad. Entrar, tomar un libro, sentarse y practicar un poco de lectura se convierte en un descanso respecto al ajetreo diario del metro. En esta acción, hay varias estrategias que implementan los responsables para atraer lectores:

a) Aunque tiene como base la idea de ser una biblioteca («tramitar su credencial y poderse llevar un libro a casa»), se va más allá al involucrarse con la lectura que hace el usuario: «cuando regresa y entrega el libro, platicamos la lectura y al darnos su opinión tiene el derecho de llevarse otro libro a casa» (Responsable del Libropuerto Pasaje de Libros de Pino Suárez).

b) En la medida de lo posible, los encargados buscan platicar de otras cosas que sean de interés del usuario, de su trabajo o escuela, música, cultura, etcétera. El principio de la formación lectora, en un espacio donde todo es fugaz y sin ninguna certeza de crear lazos más duraderos, es construir una amistad que permita garantizar el regreso del lector a la sala. Es una lectura basada en una relación e intercambio de libros pero también de confianza.

c) Una vez que se consigue ese principio, la lectura permite fortalecer una amistad entre el responsable de la sala y el lector. El siguiente paso es hacerse socio y los vínculos se amplían a través de Facebook y otras actividades: recomendación de películas, por ejemplo.

Los perfiles de lectores varían según la estación del metro: «en Guerrero es un lugar con una población constante, muy constante; las personas que visitan el Libropuerto generalmente viven cerca de la estación, cuando ya van de regreso a su casa, pasan un rato al lugar, leen un poco o escogen qué libro llevarse» (Responsable del Libropuerto *Estación Guerrero*). En la estación División del Norte son más empleados los que visitan el lugar, y ahí prefieren lecturas más amenas, de distracción. En el caso del Libropuerto de Pino Suárez, los usuarios son más fugaces pero:

Siempre tenemos más visitas que en los otros dos, se entiende porque está en un pasaje de puras editoriales, es el único local donde no vendemos libros, [así es] que podemos hacer una comunidad de lectores. A mí me ha encantado porque no nada más es poner un libro, sino es recomendar una novela en específico, un autor que sea más cercano al lector. Entonces hay mucho diálogo, se va convenciendo al lector, incluso se da cierta amistad (Responsable del Libropuerto Pasaje de Libros de Pino Suárez).

Imagen 2.22 Libropuerto Biblioteca en el Metro



Otro de los intereses de estos Libropuertos, es hacer a los niños usuarios frecuentes, no sólo porque son lectores potenciales sino porque a través de ellos se puede atraer a otras personas: «Yo busco que sean niños quienes tramiten su credencial, el niño se va haciendo responsable porque dice: es mi credencial, yo saqué los libros, yo tengo que entregarlos. Son los niños quienes jalan a sus papás o a más niños. Incluso, desde que pasan por aquí son los que les piden a sus papás ingresar a la sala».

Imagen 2.23 Biblioteca Pública Digital Iztapalapa



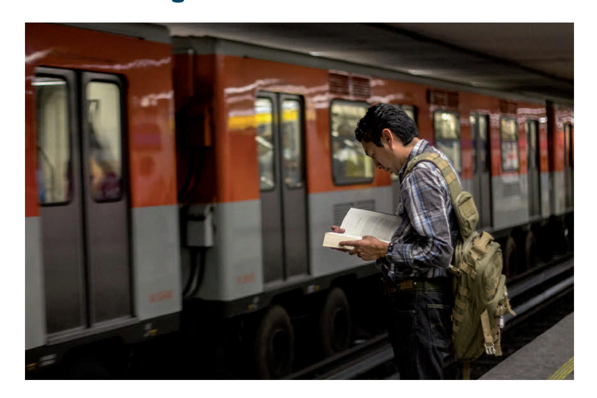
Lo de hacer comunidad también se observa entre los mismos usuarios: «una ventaja es que el espacio es chiquito, no como la biblioteca que es grande; cuando alguien entra, todos los que están lo reconocen o quieren averiguar más. Hay gente que pasa los martes o los viernes y de repente se cruzan, y empiezan a compartir experiencias de lectura (Usuaria, 22 años, *Libropuerto Guerrero*).

Una iniciativa que marcó parte de la historia de los Libropuertos fue que, en 2012, se anunciaron Libropuertos Digitales que tenían como objetivo fomentar el acceso a los libros en formato electrónico. En varias entradas y salidas de las estaciones de la línea 3 del Metro, se colocaron carteleras con 50 títulos disponibles, entre los que se encontraban obras de autores como Carlos Fuentes, Mario Vargas Llosa y José Saramago. Dicen los responsables de los Libropuertos que esto atrajo a muchos jóvenes que buscaban con su teléfono inteligente algo que les gustara. Cada título contaba con un código QR, por medio del cual los lectores podían escanearlo con su celular y acceder a algunos capítulos. Si les agradaba lo compraban completo. La intención era cambiar el catálogo de libros cada mes. El proyecto no continuó pero todavía se ven algunos carteles que siguen llamando la atención como el siguiente:

Imagen 2.24 Libro Puerto Digital en México, DF



Imagen 2.25 Lector del Metro



Respecto a los comentarios negativos manifestados por algunos usuarios, éstos giraban en torno al estado del acervo bibliográfico, lo calificaban como obsoleto y poco actualizado. Los encargados, por su parte, no compartieron dicha observación, aseguran que no se trata de una librería como tal, sino de un espacio que fomenta la lectura, y si no se cuenta con los libros que solicitan los usuarios, ellos como encargados tienen la obligación de sugerir otras publicaciones, existentes dentro del espacio.

Hasta el momento, no existe una explicación sobre la terminación de esta iniciativa, de hecho, y coherente con el espacio en el que se implementó, resultó fugaz, desapareció tan rápido y se olvidó tan pronto como la dinámica de los trenes subterráneos que en tres minutos llegan y se pierden en el túnel. No obstante, era muy coherente con el código y hábitos de los jóvenes hipertecnologizados que, según el estudio de los *Lectores que somos* en el Distrito Federal (Pérez *et al.*, 2014), constituyen una tendencia, de la cual, por cierto, se sabe muy poco.

2.3.4 Prácticas de la lectura espontánea[22]

Además de las iniciativas lectoras fomentadas desde las instituciones públicas con objetivos de largo alcance y magnificencia (por ejemplo, las salas de lectura son promocionadas por el CONACULTA como el programa más exitoso de fomento a la lectura con sus 4 mil espacios a nivel nacional), existe un cúmulo de nuevas acciones que responden al movimiento heterogéneo y de alta fragmentación social existente en una urbe del tamaño de la Ciudad de México. Frente a la falta de referentes o narrativas totalizadoras de la llamada modernidad, cada vez es más frecuente la necesidad e impulso para generar nuevos referentes identitarios marcados ya no por los grandes conceptos tradicionales (nacionalidad, idioma, trabajo), sino por muchos otros de dimensión más acotada como lo puede ser la marca de ropa que se usa, la generación, el estilo de vida, el género, la música que se escucha, el compromiso social (ecologistas, movimiento *slow food*) e incluso, la lectura. Por lo menos es la impresión que suscita la enorme cantidad de iniciativas que se caracterizan por acotarse a una acción, más allá de la ideología (no importa mucho si es iniciativa privada o pública o la posición política), integradas por acciones concretas y para grupos específicos. Como en el caso de propuestas que surgen espontáneamente alrededor de la lectura sin que se vislumbre o se reflexione sobre sus impactos o resultados pero que proponen modos de leer alternativos. Entre otras, se pueden mencionar las siguientes:

- **Bibliobús,** consistente en que algunas de la principales líneas comerciales con rutas desde el Distrito Federal pondrán a disposición de sus pasajeros libros para que los lean durante su viaje (sintomático del eclecticismo imperante, participan la línea de autobuses privada ADO y la Asociación Civil Para Leer en Libertad):

22. La integración de este apartado se realizó a través del seguimiento de programas relacionados con la lectura, entrevistas breves a encargadas de iniciativas ciudadanas (Para Leer en Libertad AC e IBBY de México) y un focus group mixto donde lectores de perfiles diversos y edades de 18 a 25 años dieron su opinión sobre estas iniciativas, con el fin de recuperar su percepción sobre este tipo de lectura que se promueve desde los espacios públicos.

«Es una forma de aprovechar el tiempo cuando una viaja… y vale la pena que la iniciativa privada se preocupe porque las personas nos pongamos a leer» (Universitario, 22 años)

- **Aula-***Camper*, consistente en la implementación de un proyecto en el cual se ha propuesto alfabetizar a los trabajadores de la construcción en los lugares donde laboran a través de un aula-*camper*. Esta iniciativa está apoyada por la Fundación Construyendo y Creciendo (*Reforma*, 2014).

  «Sólo así se puede tener igualdad, si todos aprendemos a leer y nos superamos vamos a lograr mejores cosas para todos» (Mujer, secretaria, 25 años).

Imagen 2.26 Aula-Camper. Fundación Construyendo y Creciendo



TESTIMONIOS: CLASES EN EL TRABAJO

Echan mezcla y letras

Laboran en obras de la Av. Masaryk y desde ayer también aprenderán a leer o cursarán la primaria

- **Campaña publicitaria Librerías Gandhi**. Es una estrategia privada y quizá la más conocida, se trata de invitar a la lectura pero de una manera divertida a través de narrativas que conjugan reflexión, humor y parodia. Recupera el día a día del acontecer mexicano y lo transforma en mensajes irreverentes que al mismo tiempo fomentan la lectura.

  «Con estos mensajes hasta da pena no saber leer ni escribir… es una forma ruda de decir que tenemos que leer» (Estudiante de contaduría, 22 años).

- **Bares y mecenas literarios** que realizan y auspician proyectos culturales tales como editar libros, exposiciones y festivales de poesía. Entre los bares auspiciadores se encuentran El Milán, El Marrakech y La Bota los cuales, incluso, han solicitado que se les reconozca como «antros culturales». Por cierto, el dueño de La Bota, Antonio Calera Grobet acaba de idear lo que llama «nave nodriza sobre ruedas» o La Chula (Comunicación Humana, Letras y Arte), es decir, una «combi» cuatro puertas de 1975 «adaptada como un foro cultural móvil, librería y cafetería. Se le ha colocado una canastilla para trasportar una carpa plegable para 70 personas. Se le ha equipado con televisión,

equipo de sonido y WiFi, y se le diseñó un baúl que se convierte en librero para 3 mil ejemplares [...] Como librería, tendrá dos hemisferios, dice: para venta de libros o como biblioteca» (Reforma, 2014).

Imagen 2.27 La Chula. Foro Móvil, Librería-Café



- **Brigada para leer en libertad** consiste en una asociación civil que ha instalado 36 bibliotecas de barrio, editado 74 títulos, regalado más de 500 mil libros y realizado tres ferias de libro alternativas y tianguis de libros. Además ofrece lectura en comedores comunitarios y públicos. De la misma forma, «IBBY México/A leer» es una asociación internacional que promueve la lectura infantil y juvenil a través de diversas acciones que incluyen lecturas en voz alta, convocatorias para estimular la creación literaria, edición de una guía que recomienda libros para niños y jóvenes, creación de pequeñas bibliotecas comunitarias y más recientemente, mediante la apertura de una Biblioteca BS, instalada en una casona habilitada por la donación de la Fundación Alfredo Harp Helú, atiende a grupos con discapacidad visual, auditiva o motriz.

«Ambas organizaciones se dedican a enseñar a otros cómo enseñar a ser lectores... sobre todo el equipo de Taibo (se refiere a Paco Ignacio Taibo II, quien forma parte de la asociación Brigada Leer para la Libertad) son una opción para conocer a distintos autores mexicanos... y van por todos lados... llegaron hasta Neza a dar sus pláticas» (Hombre, 22 años).

Con estas iniciativas, la lectura se coloca en el centro para discutir sus alcances, son estrategias de acercamiento a segmentos de la población, y donde se busca mejorar las habilidades lectoras, acercamiento a opciones alternativas de escritores y crear un efecto dominó de la lectura para todos. Desde la visión de los lectores, son formas novedosas de recuperar la práctica de la lectura, de llevarla al territorio. Son experiencias más creíbles, más reales porque las consideran que llegan a la gente en diversos puntos de la Ciudad de México.

2.4 *Booktubers:* el contagio[23]

Sin proponerse la desacralización de un sistema de lectura dominante, se puede considerar a los llamados *booktubers* como una nueva tendencia en la intermediación. Los *booktubers*, más que fomentar o promover la lectura (como serían los *proveedores* o *mediadores* de quienes hablamos anteriormente), incitan o provocan la lectura. En un ambiente tecnológico, jóvenes de entre 15 y 25 años, generalmente estudiantes, se presentan a través de videos para expresar sus opiniones y experiencias con los libros (raras veces lo hacen con revistas o periódicos) en las redes sociales digitales. Se pueden considerar parte de los mediadores más exitosos que han surgido en los últimos tiempos, no sólo por su corta aparición (desde 2012) sino porque han conseguido la atención, audiencia e interés hacia los libros como pocas instituciones han logrado.

Según los informantes consultados, lo que les atrae de este grupo de jóvenes es la sencillez con que se dirigen a sus seguidores, le quitan el aura canónica de lo que se ha concebido como lectura: algo serio, difícil, para especialistas, por obligación. Estos *vloggers (video bloggers)*, como también se les identifica, no se asumen como críticos[24]. Algo que los caracteriza es que sin ser pretenciosos en su narrativa (nada profunda ni experta), aparecen con un libro, hacen un resumen sobre la trama y sus personajes, comentan sobre el autor o la entrevista que le han hecho al mismo. Todo esto en un vídeo de 5 a 7 minutos, el cual suben al canal de Internet *Youtube*.

Estos *vloggers* se han convertido en una especie de cómplices de la lectura, sus principales fortalezas residen en la vitalidad con que se comunican, la pasión que transmiten. La mayoría de las veces aluden a una emoción: «este libro me hizo sentir triste, enojado»; «es una historia de amor, de locura... porque es excitante». Muchos de los *booktubers* famosos quieren demostrar que en México sí se lee y han puesto en operación una estrategia: contagiar a otros jóvenes, sumar más seguidores. Al seguir la lógica de las redes sociales, que tiene como base la invitación de boca en boca, estos personajes actualmente son cooptados por las editoriales de renombre para promover las obras del momento. Para sus seguidores, hasta ahora no hay problema, consideran que los *booktubers* mantienen su esencia: «son sinceros con lo que leen, si algo no les gusta, lo dicen. Si lo que leyeron *les mueve* y es algo fabuloso, lo van a decir» (Informante, 14 años mujer).

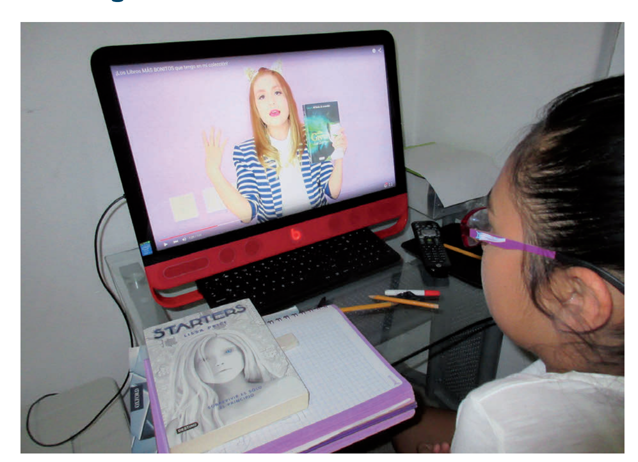
Aunque puede parecer sospechoso el trabajo que realizan, debido a que participan y se benefician de la nueva economía de la Internet, puesto que cada *like* se transforma en dinero en efectivo para ellos, los *booktubers* tienen un gran impacto entre los jóvenes y adolescentes

---

23. La integración de este apartado inicia cuando haciendo etnografías en los Libro Clubes y Salas de Lectura varios adolescentes aludían a los youtubers como referencias importantes para su vida cotidiana, algunos mencionaron que muchos de los libros los habían buscado por recomendación de personajes presentes en las redes virtuales. Libros que no los encontraron ni en los Libro Clubes ni en las bibliotecas, tuvieron que adquirirlos en tiendas o librerías como Sanborns o Gandhi. Al conocer estos casos, decidimos hacer una reunión colectiva con varios de estos adolescentes y jóvenes. Así, se integró un focus group con 6 mujeres y 3 hombres, quienes oscilaban entre 10 a 18 años. Con una de las participantes se logró hacer una etnografía para conocer su casa, actividades y libros que han sido recomendados por los booktubers.
24. «Soy un booktuber», en Reforma, suplemento Soft News, junio 30, 2014.

porque buscan crear comunidad y sus seguidores comienzan a hacer lo mismo: leen el libro recomendado, hacen sus propios videos como respuesta y se relacionan con ellos. Se construye un espacio de vinculación más horizontal, de reciprocidad, donde lo primero e importante es tener una opinión, como decía una de las informantes: «porque suenan como tus amigos, les compartes lo que lees y, como tus amigos, no te juzgan tanto y te escuchan» (12 años, mujer).

Imagen 2.28 Adolescente *fan* de Booktubers



Los seguidores de estos espacios suelen comparar los tipos de lectura a la que tienen acceso, por ejemplo, otra de las informantes decía: «Me gusta Raiza [Revelles] porque los libros que recomienda son más divertidos que los que leemos en la escuela, los de la escuela son aburridos porque son para niños más pequeños; los de Raiza son para más grandes de edad. *Pequeñas mentirosas*, por ejemplo... los de la escuela son como más lentos» (informante 12 años, mujer).

Quienes siguen a estos apasionados de la lectura, como se autodefinen, han comenzado a dar su opinión sobre la presencia de las editoriales. En los propios canales se discute el tema: «hay que ser cuidadosos con las editoriales, no se dejen captar por ellas... sé que eso no va a pasar» o recomiendan: «ya que están [relacionándose con editoriales], es necesario apoyar al talento mexicano» (informante 14 años, hombre). Lo dicen porque la mayoría de los libros que son comentados en los vídeos son de autores extranjeros y de habla inglesa, muy pocos son de escritores mexicanos. Hay *booktubers* más famosos que otros, en el caso de los mexicanos, Raiza Revelles es una de las que están más presentes en la vida de varios adolescentes entrevistados:

> Yo conocí a Raiza buscando recetas de cocina, y justo la encontré a ella, tenía un vídeo donde prepara un pastel con la portada del libro *Bajo la misma estrella* de Green, desde ahí me gustó, ahora la veo... me gustan los libros que recomienda, la mayoría de los libros que lee son en inglés y ya nos cuenta de qué tratan... también me gusta porque ella es creativa, hace manualidades y todo lo relaciona con libros (Informante 11 años, mujer).

Esta lectura de contagio, se distancia de la orientación de la lectura normativa, porque tiene por base una narrativa lúdica: algo de risas, chistes, cierta dosis de creatividad y hasta con juegos comentan los textos leídos; dejan que los *viewers* (como se dicen en el medio) vayan interactuando entre sí. Para ello, ya hay todo un lenguaje:

- *Book tags*, son videos con una temática especial, los *booktubers* proponen preguntas y los *viewers* las responden con libros en específico.
- *Book haul*, son videos donde se muestran los libros comprados durante un mes y las razones de por qué se compraron.
- *To be read* (TBR), son vídeos donde se hablan de libros que los *booktubers* leerán durante el mes.
- *Wrap up*, videos en donde se relata todo lo que se leyó en el mes, dan breve reseña y su experiencia con los libros.
- *Hangouts*, son foros de discusión con otros *booktubers* acerca de un tema en específico.
- *Unboxing*, videos que muestran cómo los booktubers se emocionan con el nuevo libro que acaban de adquirir y que aún permanece con su envoltura.

No obstante, hay que señalar que como cualquier sujeto liminar, los *booktubers* no dejan de presentar algunas ambivalencias: echan mano de la virtualidad para fomentar el gusto por la lectura pero no dejan de hacerlo a la manera de las formas canónicas cuando realizan comentarios, para empezar siguen siendo «librocéntricos», hacen reseñas, hablan de personajes o de géneros literarios, a la manera de una tarea escolar. Aún así, tiene su complejidad puesto que muchos de los textos que sintetizan tienen como idioma originario el inglés (varios *booktubers*, incluso, tienen canales en donde hablan en este idioma y despliegan sus otras habilidades, ya sea con las manualidades o la cocina). De igual forma, su entusiasmo por la lectura aparece muy bien delimitado: casi en su totalidad hacen referencia y recomiendan obras que se pueden enmarcar, desde una posición de alta cultura, como paraliteratura (*best sellers*). En este caso, lo que interesa destacar es que la orientación lectora que proporcionan está mediada y orientada por el mercado de la literatura global.

Sin embargo, como anota Lluch (2006) para el caso de los foros de lectores, se debe valorar que jóvenes que participan en estos espacios, se sienten a gusto hablando de sus preferencias, intercambiando lecturas, y contribuyen a sacar «al adolescente lector del ostracismo al que una valoración contraria a la cultura le había condenado y lo lanza a la modernidad (…) construyen su identidad de lectores, de jóvenes en calidad de lectores. Una identidad colectiva que se celebra en comunicación virtual con «los otros»». Todavía más: la autora agrega que «estas nuevas formas de situar el libro en el mercado cultural consiguen «deslocalizar» el libro de la escuela y situarlo en nuevos espacios donde antes no había estado» consiguiendo muchas veces que el libro llegue hasta las manos del lector.

Imagen 2.29 Fátima Orozco, 20 años, Nuevo León, Sitio: laspalabrasdefa
Seguidores: 114,831



Imagen 2.30 Raiza Revelles, 22 años, Monterrey, Sitio: raizarevelles99
Seguidores: 378,834



Imagen 2.31 Alberto Villarreal, 19 años, Sitio: Abriendo Libros
Seguidores: 41,780

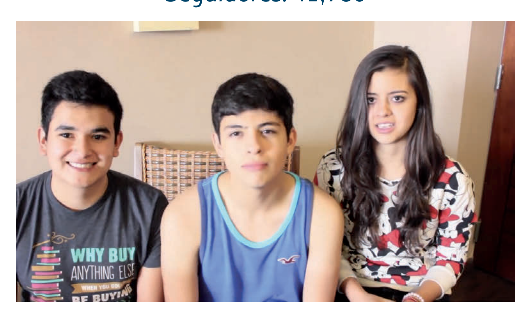


Imagen 2.32 Mariana González, 25 años, Sitio: iamunbrokengirl
Seguidores: 40,826



Imagen 2.33 Alberto Rebolledo, 22 años, Sitio: HolaQueLee
Seguidores: 13,880



Imagen 2.34 Antonio Miranda, 24 años, DF, Sitio: ochocincotv
Seguidores: sin datos



En general, los libros que se recomiendan se pueden incluir en lo que se conoce como *Adult Young* que tiene por base éxitos comerciales de sagas anglosajonas (*Juegos del Hambre*, *Crepúsculo*, *Divergente*) o títulos famosos como *Bajo la misma estrella*, de John Green (1977) y *Las ventajas de ser invisible*, de Stephen Chbosky (1970). Así mismo, las reseñas más repetidas entre los *booktubers* gustan entre los adolescentes entrevistados porque «tocan temas de chavitos de prepa que están con sus problemas cotidianos».

Se puede decir que en esta dinámica de recomendaciones se están fomentando modos alternativos de leer pero, con todo y que han aprovechado el recurso de Internet y las amplias posibilidades que ofrece, el libro físico se mantiene, como se comentó líneas arriba, como metonimia de la lectura. La aparición de estos contenidos en la red es parte de una tendencia entre los nacidos durante los años 90 del siglo pasado, quienes están dejando de lado el consumo de información a través de medios de comunicación tradicionales y están en las redes sociales para elegir y diseñar lo que quieren consumir, en esto consiste la novedad: los jóvenes son lectores y videoproductores de las recomendaciones que hacen.

Quizá se pueda pronosticar que el cambio radical se presente en la siguiente generación. Varios de los adolescentes ya no se conforman con ser *Vloggers* sino que también están comenzando a escribir prefiriendo los formatos digitales, por ejemplo, han comenzado a subir sus propios textos en plataformas gratuitas como *Wattpad*, especialmente historias literarias (*storytellings)* como una forma de expresarse y de compartir sus narraciones con sus pares (http://www.wattpad.com/about), es decir, han comenzado a librarse de la mediación de los *booktubers* y se han convertido en creadores de contenidos.

No existen datos al respecto pero pareciera ser que, tanto los *booktubers* como estos jóvenes autores digitales, pertenecen a un grupo social de clase media y alta. Con los adolescentes de niveles bajos con quienes platicamos, observamos que, además de las desigualdades en la formación escolar, son los lectores que tienen menos posibilidades de acceso no sólo a los libros, sino también a los espacios de lectura (bibliotecas) y, sobre todo, enfrentan más limitaciones para el aprovechamiento de estas tecnologías (por razones económicas y técnicas como acceso a Internet).

El acceso a las Tecnologías de Aprendizaje y Conocimiento (las TAC), actualmente están modificando distintos hábitos. En la Ciudad de México, en un estudio reciente (UNESCO 2013), se encontró que si bien el 61% de la población tiene acceso a Internet ya sea en casa, en la escuela o en espacios públicos (especialmente cibercafés o algunas bibliotecas escolares); el 82% de esta población hace uso de dichas tecnologías para estar en las redes sociales digitales únicamente socializando pero no creando. Por otra parte, 25% de la población utiliza estos espacios digitales para hacer tareas escolares y sólo el 37% de los profesores utiliza estas herramientas para sus clases cotidianas.

Podemos decir, entonces, que estos novedosos jóvenes, que recomiendan leer, están promoviendo el acceso y utilización de estos medios, al mismo tiempo que resignifican la lectura: ya no como un proceso individual sino como una práctica colectiva. Al respecto, un joven de 19 años comenta: «con estos *booktubers* se deja el aislamiento que sufren algunos lectores y se les invita a socializar, la lectura sirve para eso: para conocernos». Sin mayores pretensiones, Fátima Orozco, una de las *Vloggers* más famosas, resume el alcance de la acción que realizan: «No esperen nada profesional de mí, soy nomás una *fangirl* de los libros y la lectura» (https://www.youtube.com/user/laspalabrasdefa/about).

Igual que los *booktubers*, personajes mediáticos han logrado difundir de manera importante la lectura. Por ejemplo, Oprah Winfrey, integró durante seis años una comunidad de lectores y, gracias a su fama, «una palabra suya bastaba para vender medio millón de ejemplares». Otro ejemplo reciente es el de Mark Zuckerberg quien comentó el ensayo de Moisés Naim en su Club de Lectura (*A year of books*) y logró que dicho texto se agotara en pocas horas. ¿En qué se basa el éxito de esta forma de convocar a la lectura? Algunas respuestas que se pueden argumentar son:

Apelan a la integración de comunidades (Club de Lectura), no es sólo el comentario libre, se trata de fortalecer la propia lógica de las redes sociales, ya sea en *Facebook* o en un club de lectura que implica un acompañamiento y un compartir de lo que se lee.

Además, «ser citado por alguien famoso crea un halo que no se pierde. Es algo que se tiene ganado para siempre», dice Marla Ramoneda, Coordinadora de los Clubes de Lectura de la cadena de librerías La Central (Mañana, 2014: 31)

También pasa lo que dice Bordieu respecto de las disposiciones y afinidades que se generan entre el lector y el autor. En el caso de los *booktubers* ellos integran estas dos cualidades, son lectores y, al mismo tiempo, son autores en la medida que hacen los videos para comentar las lecturas:

> «El hecho de que una cosa que era escondida, secreta, íntima o simplemente el hecho de que esa cosa se transforme en algo dicho y dicho por alguien que tiene autoridad, que es reconocido por todo el mundo, no solamente por un individuo singular, privado, eso tiene un efecto formidable. Efectivamente ese efecto no se ejerce más que si existe una predisposición» (Silva, 2003: 171).

En los *booktubers* esa predisposición se da por el despliegue de afinidad expresado en los videos de recomendaciones, sin tantas pretensiones que decir lo que piensan de una manera sencilla. En un vasto mercado de las letras, se vuelven protagonistas en la medida que suman más «amigos» o seguidores. No juzgan, sí evalúan pero desde la estrategia de contagiar al otro. Recomiendan desde su papel de lectores, no de autoridad que implica, la mayoría de

las veces, el «deber ser». Ellos mismos son el ejemplo puesto que son creadores (lector-editor-productor-critico) que en forma lúdica se comunican con sus seguidores en una relación de mayor horizontalidad.

Otro caso interesante es el que se da en #SomosLectores. En este sitio se da seguimiento constante a autores, el tema de la lectura, se recomiendan libros, se dan contextos breves de lo que es la lectura hoy. Los participantes en este espacio se asumen como lectores selectivos y se critica lo que se considera mala lectura (ver imagen).

Imagen 2.35 #SomosLectores



El mensaje es que lo digital es un buen aliado para la práctica de la lectura, se muestra que puede ser una afición, difícilmente se enseña, más bien se contagia la lectura. Normalmente se aprende por imitación, como los pasatiempos, los deportes o los juegos de distracción que nos atraen. Así, «el poder extraordinario que adquiere el libro cuando se convierte en modelo de vida, transforma las visiones del mundo» (Silva, 2003: 171).

2.5 Las formas de ser lector

Es innegable que los distintos programas e iniciativas en torno a la lectura, han contribuido a formar una gama amplia de lectores y existe un convencimiento, como dice Felipe Garrido (2010: 1-4), de que «no basta con que la población esté alfabetizada, hace falta formar lectores autónomos, capaces de entender lo que leen, de expresarse y comunicarse por escrito, de aprovechar —de manera continua, a lo largo de la vida— para su educación, su formación y su recreación la enorme y cada día creciente riqueza de ideas, experiencias e información acumulada en los libros, otros materiales impresos y la red».

Más allá de una posible postura ilustrada de la lectura y de lo importante que resulta el entorno familiar y la escuela para la promoción de la lectura, hay que reconocer que hoy las prácticas lectoras no se pueden considerar como un resultado de entornos claramente diferenciados. La lectura, como sucede en los casos revisados, es una serie de combinaciones e

interacciones donde se van construyendo lectores con distintos grados de compromiso: con el entorno, con su desarrollo personal, con la vinculación con los otros.

Muchos habitantes del DF tienen contacto con las diversas iniciativas, acuden a las que más les gustan y también a las que les dan más sentido en su búsqueda por definirse, integrarse o relacionarse con la lectura y sus diversos formatos. Los diversos modos de leer que se promueven producen distintos perfiles de lectores y viceversa. En los casos analizados, se pueden apreciar algunas constantes que sirven como elementos relevantes para comenzar a discriminar e identificar el sentido y las formas lectoras que alientan las distintas acciones a las que se les dio seguimiento:

1. Función de la lectura. Existen numerosos agentes que facilitan a la población el recurso de la lectura, independientemente de su índole pública, privada o ciudadana, nos pareció importante comenzar a discriminarlos por la forma en que conciben a la lectura y recurso que promueven. En el caso de los agentes que denominamos *proveedores*, éstos se orientan fundamentalmente a dotar de medios y condiciones para la práctica de la lectura, ya sea a través de la habilitación de espacios (caso de las ferias), mediante la creación de infraestructuras (como en el caso de las bibliotecas) y la dotación de acervos. El papel de proveedor más importante lo constituye el Estado y últimamente, han aparecido distintas iniciativas privadas y ciudadanas que contribuyen al acercamiento de la lectura de manera importante (Consejo de la Comunicación, Para leer en Libertad AC). Otra característica es que estas acciones conciben a la lectura de una manera normativa (dirigida hacia el desarrollo individual y construcción de habilidades personales) y estructurada (la lectura se ve como una obligación, así como también resulta selectiva: leer autores reconocidos, se alientan determinados géneros literarios y, tiende a fortalecer aspectos técnicos (comprensión lectora). Los *mediadores* promueven una lectura con sentido social orientada a la cohesión colectiva/comunitaria (Libroclubes); enlazan objetivos nacionales, locales y ciudadanos de lectura (Salas de Lectura) y sobresale la figura de promotor de lectura (comunitario o institucional) que se caracteriza por tejer relaciones de confianza y vínculos personales con los usuarios de los espacios lectores, constituye la bisagra entre la institución y la ciudadanía. Los *cómplices de la lectura* fomentan una lectura por gusto entre pares, por moda, por identidad generacional, específicamente, entre la población más joven de nativos digitales; utilizan los recursos tecnológicos más novedosos y contagian las prácticas lectoras a través del boca en boca y una relación horizontal minimizando la imagen de la lectura como obligatoria, se definen más bien como fans de la lectura que especialistas.

2. Lectura y tipo de lector. La relación con la forma en que se concibe la lectura desde las diferentes iniciativas es muy importante, pero también, lo que encontramos es que, cada una de ellas tiene sus especificidades pues, como bien señala Cavallo y Chartier (2011: 26), «la lectura es siempre una práctica encarnada en ciertos gestos, espacios y hábitos». Respecto a esto, a continuación se presenta un cuadro que trata de sintetizar el tipo de lectura que se deriva de las distintas iniciativas analizadas considerando precisamente ese encuen-

tro entre el «mundo del texto» y el «mundo del lector» en el marco confinado de la diversidad de acciones promovidas.

Tabla 2.2 Iniciativas, lectura y tipo de lector

INICIATIVAS, LECTURA Y TIPO DE LECTOR		
Iniciativa	¿Qué tipo de lectura promueven estas iniciativas?	¿Qué tipo de lector quieren formar estas iniciativas?
Ferias de libro	Una lectura de encuentro, de confirmación a la pertenencia de una comunidad que se identifica con los libros y celebra su existencia.	Es un lector que quiere reafirmar la ocupación de ser lector o que anda en busca de ella. «**Un lector en busca de sí mismo**»
Libroclubes	La lectura es una estrategia para el vínculo social, comunitario, de cohesión. Es una lectura orientadora y de reflexión para el quehacer colectivo.	Es un lector comprometido con el cambio social. Dispuesto a organizarse y apoyar a otros. **«Lector buscador de opciones de vida»**
Libropuertos	La lectura como válvula de escape: evasión de una realidad saturada. La lectura regula el estrés de la dinámica citadina (se disfruta porque es un respiro dentro de la masa de gente, del bullicio). La lectura que convierte su tiempo «perdido» en inversión para su persona o para su entretenimiento.	Lectores con habilidades para la concentración en un ambiente poco cordial como es el metro del DF. Lector de encuentros fugaces con los libros, con la lectura y con otros transeúntes. **«Lector fugaz (en movimiento y se repliega en sí mismo)»**
Salas de lectura	La lectura como formadora de hábitos. Descubrimiento de las habilidades personales (reflexión, escritura y lectura)	Lector comprometido con su desarrollo personal. Lector de conciencia social (la lectura sensibiliza sobre el contexto). **«Lector que filtra la realidad social en su persona»**
Bibliotecas Públicas Delegacionales	Una lectura comprometida con la formación y de complementariedad para lo educativo Lectura hacia la resolución de problemas escolares, de información y habilidades lectoras.	Lector solipsista, interesado por resolver necesidades personales de información y conocimientos. Lector que respeta al libro, los espacios y la lectura (especialmente aquélla que se hace en voz baja o en silencio) **«Lector funcional y canónico»**
Booktubers	Lectura de contagio, que más allá de considerarse oficiosa se inclinan a los *best sellers* porque permiten estar en sintonía con el código de la sociedad hipercomunicada.	Lectores que están dispuestos a comprar y a leer libros como una forma de compartir y emular, encuentran referencias de identidad generacional. **«Lector *emotivacional* de libro físico en comunidad digital»**

3. Prácticas lectoras. En la definición de los lectores a partir de las iniciativas o programas de fomento a la lectura, vemos ciertas tendencias y especificidades como se aprecia en la tabla anterior. Pero si miramos desde otra óptica podemos decir, que los lectores se están formando cotidianamente, creando hábitos, adquiriendo sentido y asumiendo una actitud hacia la lectura a pesar de los recursos, disposición y orientación que proporcionan los mismos programas que tienen a su alcance. Por ejemplo, para algunos, la lectura es una forma o

estilo de vida, al practicarla cotidianamente se va confirmando como una ocupación habitual (tendencia que se puede apreciar en el caso de los promotores culturales y comunitarios que se hacen «en la práctica») a tal grado que muchos entrevistados consideran que tienen el **«oficio de ser lector».**

Por otra parte, algunas personas se acercan a las prácticas lectoras como una forma de vincularse con el otro a través de compartir libros, espacios, reflexiones, intereses y necesidades; actitudes de perseverancia, resistencia que llega, inclusive, a la búsqueda de un cambio social. En este caso, la lectura se vuelve el eje vinculante para todos ellos: *«ser lector por vocación»*.

Otros más, personas que se identifican con las nuevas prácticas lectoras basadas en los recursos digitales por su capacidad de producir intensidades, emociones, sentimientos, creatividad y afinidades. No es la búsqueda de la información o el conocimiento *per se*, más bien se busca la socialización y el intercambio de la experiencia lectora lo que lleva a conformarse como una *«comunidad emotiva de lectores».*

Cabe señalar, que en este recorrido que hemos realizado, por la forma en que se concibe a la lectura desde las diferentes iniciativas, es importante considerar la manera en que son asumidas, practicadas, apropiadas o resignificadas por las personas lo cual, generalmente, resulta poco frecuente en la literatura sobre la temática.

2.6 Bibliografía

Aguilar Sosa, Yanet (2012), «Crecen ferias de libros ¿y los lectores?», en *El Universal. Edición Digital*, 7 de febrero, página web: http://www.eluniversal.com.mx/cultura/67756.html

Alvarado, Nicolás y Patán, Julio (2007), «Leer por la vereda tropical», en *Revista Letras Libres*, n.º 24, agosto.

Argüelles, Juan Domingo (2014), *¿Qué leen los que no leen?. El poder inmaterial de la lectura, la tradición literaria y el placer de leer*. Grupo Planeta/Paidós.

Aura, Alejandro (2000), «La cultura como la dimensión central del desarrollo (El programa cultural de la Ciudad de México)», en Pérez Casal, Camilo (Editor). *Cultura y Desarrollo*. V.1. La Habana: Oficina Regional de Cultura para América Latina y el Caribe de la UNESCO.

Barros, Diego F., «La Feria del Libro: rituales y paradojas del mundo editorial», en *El Cronista. Com.* 30 de abril. Página web: http://www.cronista.com/impresageneral/La-Feria-del-Libro-rituales-y-paradojas-0100430-0025.html

Bribiesca Sahagún, Fernando (2014), «Iniciativa que reforma los Artículos 10, 14 y 15 de la Ley de Fomento para la Lectura y el Libro», en *Gaceta Parlamentaria*, n.º 4008-IV, 24 de abril.

Cavallo, Guglielmo y Chartier, Roger (2011), *Historia de la lectura en el mundo occidental.* Madrid: Editorial Taurus.

Cámara Nacional de la Industria Editorial Mexicana (2012), *Indicadores del Sector Editorial privado en México (reporte)*. CANIEM-CONACULTA.

Crónica, C. (30 de septiembre de 1912), Impulsa GDF la lectura a través de *Libropuerto digital*.

Cruz Covarrubias, Lucila Patricia y Aguilar, Pedro, «La industria editorial en México. Análisis del libro frente al mercado editorial», en *Carta Económica Regional.* Año 20, n.º 101, enero-abril, pp. 141-162.

Espinasa, José María (2007), «El valor de la lectura», en *Istor, Revista de Historia Internacional*, Año 8, n.º 31, pp. 93-101.

Garrido, Felipe (2010), *Cultura escrita y formación de lectores*. Material de trabajo. Posgrado Virtual Políticas Culturales y Gestión Cultural. UAM-OEI-CENART.

Gaspar Guadarrama, Alejandro (2012), «En busca de una ciudad lectora», en Guerra Cruz, Elisa. *¿Cómo, cuándo y para qué enseñar a leer?*, 2008 http://www.valledefiladelfia.org (consultado abril, 2013).

Gaceta Oficial del Distrito Federal (2009), 22 de enero.

González, Jorge y Chávez, María Guadalupe (1996), *La Cultura en México I. Cifras Clave*. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes-Universidad de Colima.

Hernández, Lilian (2013), «El mexicano lee poco; el 55% de las casas sólo tiene 10 libros», en *Expresiones*, Suplemento Especial Periódico Reforma, 18 de enero. ENL. *Encuesta Nacional de Lectura 2012*, México: FunLectura, 2012.

INEE. Instituto Nacional para la Evaluación Educativa (2008), *Pisa en el Aula: Lectura.* México: INEE (Materiales para apoyar la práctica educativa).

Ley de Fomento para la Lectura y el Libro (2008), México: Cámara de Diputados. H. Congreso de la Unión.

Ley de Fomento para la Lectura y el Libro del Distrito Federal (2009), México: Asamblea Legislativa del Distrito Federal, V Legislatura.

Ley de Bibliotecas del Distrito Federal (2009), *Gaceta Oficial del Distrito Federal,* Asamblea Legislativa del Distrito Federal, IV legislativa, 22 de enero de 2009.

Lluch, Gemma (2003), *Análisis de narrativas infantiles y juveniles*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

Maffesoli, Michel (2004), *El tiempo de las tribus. El ocaso del individualismo en las sociedades posmodernas.* México: Siglo XXI.

Manguel, Alberto (2011), *Una historia de la lectura*. México: Almadía.

Mañana, Carmen (2015), «Zuckerberg, el gordo de los libros» en *El País*, Sección Cultura, 13 de enero, p. 31.

Moeram, Brian (2008), «An Anthropological Analysis of Book Fairs», en *Creative Encounters Working Paper*, n.º 12, pp. 1-27.

Montes, Graciela (2007), *La gran ocasión, la escuela como sociedad de lectura*. 2ed. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

Navarro L., E. (02 de mayo de 2014), Secretaría de Cultura de la Ciudad de México. Obtenido de: http://www.teatros.cultura.df.gob.mx/index.php/programas-m/145-programas/fomento/4491-libro-puerto

Pellicer Ugalde, Alejandra (2006), *Informe Preliminar de Resultados. Encuesta Nacional de Prácticas de Lectura en las Escuelas de Educación Básica 2006.* México: Dirección General de Materiales Educativos de la Subsecretaría de Educación Básica.

Peralta Márquez, E. M. (2006), *La política cultural del Gobierno del Distrito Federal (1998-2001): el Instituto de Cultura de la Ciudad de México, la propuesta cultural en la gestión de Alejandro Aura.* Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad de México.

Pérez Camacho, Carmen; López Ojeda, Andrés y Nivón Bolán, Eduardo (2014), *Los lectores que somos. Estudio sobre las prácticas y hábitos de lectura en el Distrito Federal*. México: C2 Cultura y Ciudadanía-Laberinto-Secult-Sedu.

Petrucci, Armando (2011), «Leer por leer: un porvenir para la lectura», en *Historia de la lectura en el mundo occidental.* Cavallo, Guglielmo y Roger Chartier. México: Taurus.

PNLyE Programa Nacional de Lectura y Escritura para la Educación Básica en México: Subsecretaría de Educación Básica-SEP 2012-2018: *Cultura escrita en la escuela a favor del aprendizaje* (2013). México, Secretaría de Educación Pública.

Rapaille, Clotaire (2007). *El código cultural*. Bogotá: Grupo Norma.

Ramírez Leyva, Elsa M. (2008), «La poca lectura de libros: una trayectoria con dos sentidos», en *Investigación Bibliotecológica*, Vol. 22, n.º 44, enero-abril, pp. 33-64.

Reforma (2014), «Auspician cantinas desde editoriales hasta presentaciones de revistas y ferias», 24 de junio de 2014.

— «Echan mezcla y letras», 4 de julio de 2014.

— «Precio único, letra muerta», 4 de agosto de 2014, Sección Cultura.

— «Anuncian bibliobús», 8 de octubre de 2014.

— «Nave nodriza sobre ruedas», 9 de octubre de 2014.

RQM, R. (11 de septiembre de 2012), «Anuncian Libropuerto en Línea 3 del metro», *El Universal*.

Resultados de la encuesta de la Feria Internacional del Libro de Minería (2014), México: Secretaría de Educación del Distrito Federal-UNAM.

Secretaría de Desarrollo Social del Distrito Federal (2007), *Programa de Desarrollo Social 2007-2012, Ciudad con Equidad, Incluyente y Participativa*, México, s/e.

Secretaría de Educación Pública (2012), *Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos. Principales Cifras Ciclo Escolar 2011-2012*.

SECULT, Secretaría de Cultura del Gobierno del Distrito Federal (2003). *De todo en cultura para todos. Servicios, programas, apoyos y actividades de la Secretaría de Cultura.*

SECULT, Secretaría de Cultura de la Ciudad de México (2 de mayo de 2014). Obtenido de Secretaría de Cultura de la Ciudad de México: http://www.teatros.cultura.df.gob.mx/index.php/programas-m/fomento-a-la-lectura

— Secretaría de Cultura de la Ciudad de México (2 de mayo de 2014). Obtenido de Secretaría de Cultura de la Ciudad de México: http://www.cultura.df.gob.mx/index.php/programas/fomento-a-la-lectura/5248-programa-libro-puert

— (2014), *Libro Clubes de la Ciudad de México.* México: Secretaría de Cultura del Distrito Federal.

SEDU. Secretaría de Educación del Distrito Federal (2014), *Encuesta FIL del Palacio de Minería UNAM*. Resumen ejecutivo, marzo.

Silva, Renán (abril, 2003), «La lectura: una práctica cultural. Debate entre Pierre Bourdieu y Roger Chartier» en *Revista Sociedad y Economía*, n.º 4, pp. 161-175, Universidad del Valle, Colombia.

SSPDF. Servicios de Salud Pública del Distrito Federal (1998), «Medición y ubicación geográfica de la marginación socioeconómica en el Distrito Federal», 1997, en *Sistema de Servicios Comunitarios Integrados (SECOI).* Gobierno del Distrito Federal/Secretaría de Educación, Salud y Desarrollo.

Unión de Expendedores y Voceadores de los Periódicos de México, 2008.

Urbina Islas, Adriana (2012), «Transformación de las políticas culturales en el Gobierno del Distrito Federal», en *Revista Digital de Gestión Cultural*, año 2, n.º 5, noviembre, pp. 49-76. Versión electrónica: http://www.gestioncultural.org.mx/revista/05/A2-N5-Urbina.pdf

Vázquez Martín, E. (2000), «Experiencias culturales del primer gobierno democrático de la Ciudad de México», en *Ciudad Cultural I, Políticas Culturales en la Ciudad de México 1997-2005 (Vol. I)*. México: Secretaría de Cultura, Fábrica de Artes y Oficios Oriente.

Zaid, Gabriel (2010), *Los demasiados libros*. México: Editorial De Bolsillo.

Páginas consultadas

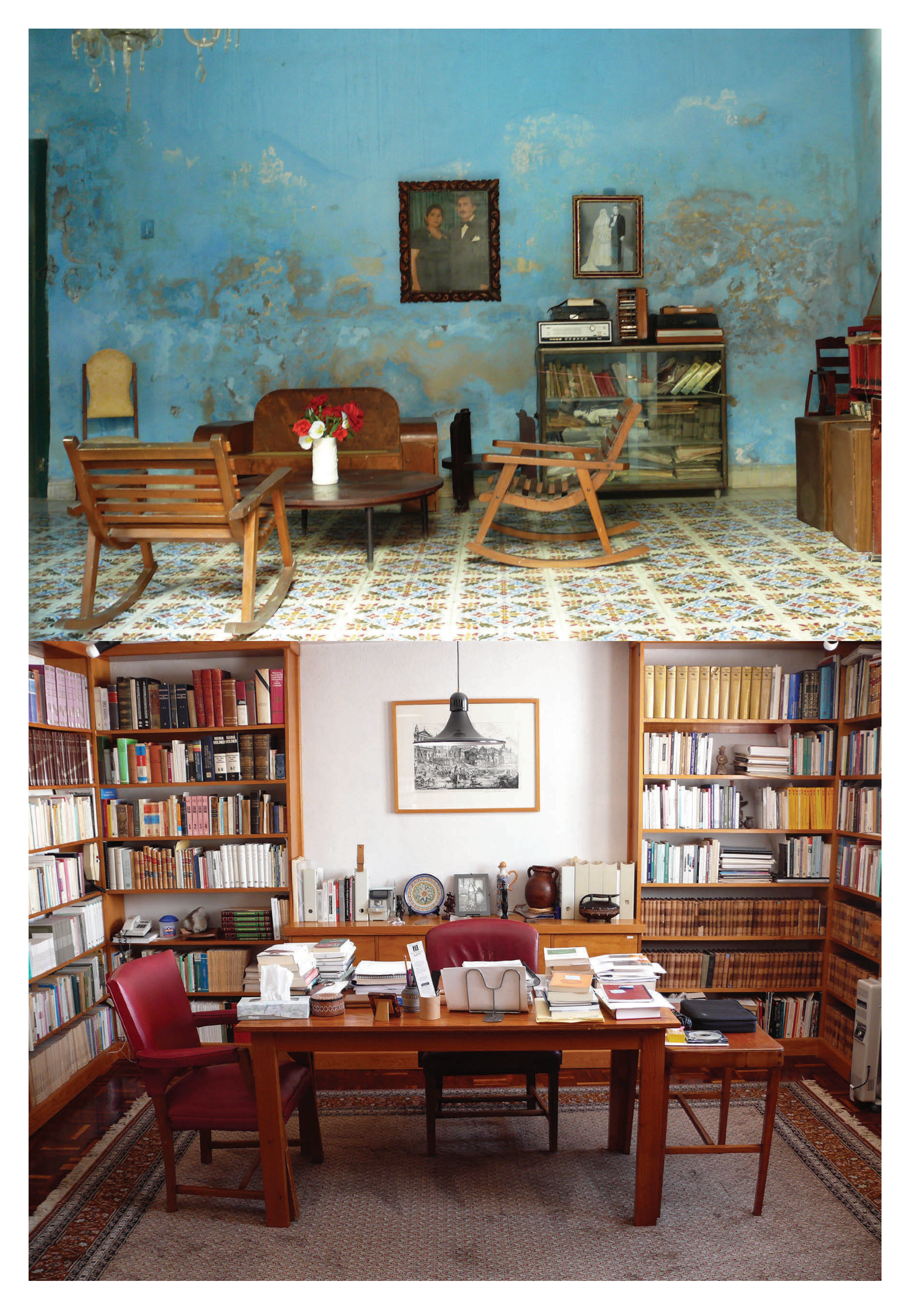
http://www.conaculta.gob.mx/dgp/ferias.htm
http://programanacionalsalasdelectura.conaculta.gob.mx/conocenos/
https://twitter.com/hashtag/SomosLectores?src=hash

Capítulo 3

Formas de leer I

Fotos: Antonio Zirión


3 x $50

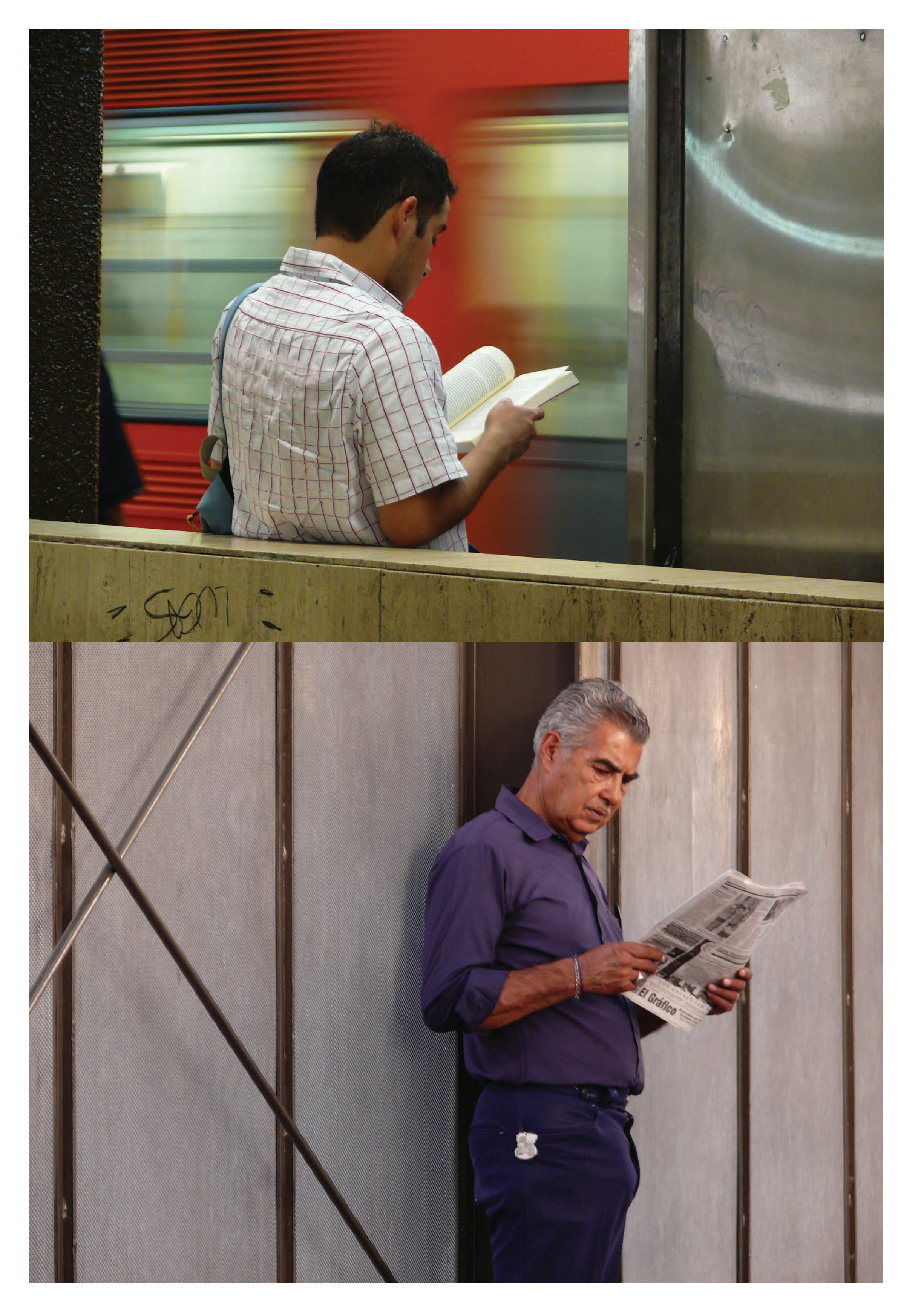

MARIA MOLINER
MARIA MOLINER
A-G
H-Z
1
2
3
4



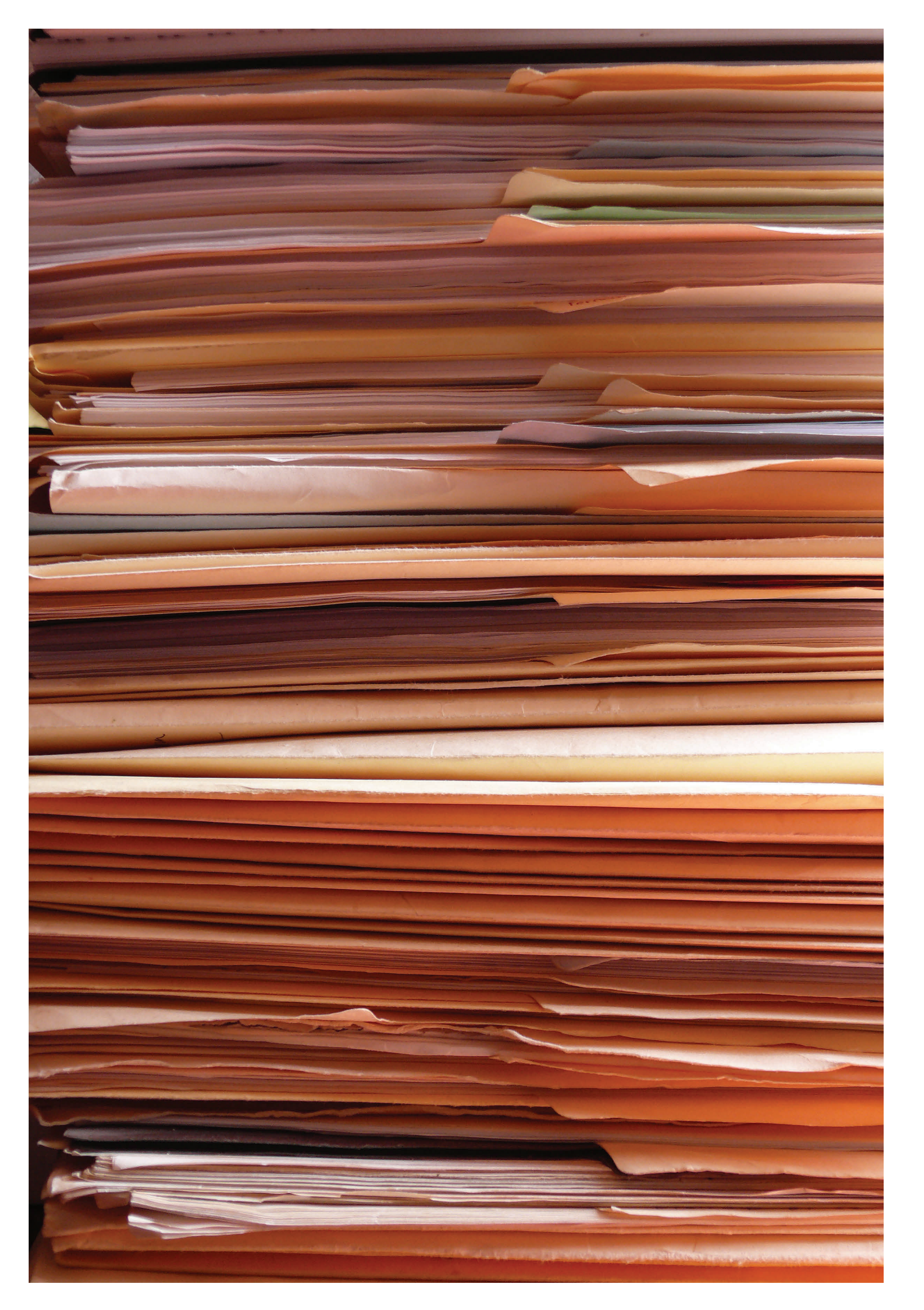
ALPHA Y OMEGA
BANQUETES
* SE *
PONCHAN
GRATIS


Leonardo da Vinci
Dickinson
Pedro Salinas
POESÍA
Francisco Hernández
POESÍA REUNIDA
LOS GRANDES POEMAS DE AIRE NUESTRO
Octavio Paz
AMADO NERVO
Antología poética
Piel de cocodrilo
Pedro Salinas para niños
SHEAFFER
UTILITY POCKET
SABINES
Verbatim
2HD
JORGE LUIS BORGES
diccionario de tipografía y del libro
San Judas Tadeo
Agua Bendita
zip

Antropología
Marc Augé
La guerra de los sueños
Ejercicios de etno-ficción


El Gráfico


salida
entrada



Capítulo 4

Diversos modos de leer. Familia, escuela, vida en la calle y recursos digitales

Eduardo Nivón Bolán[1]

1. Profesor-Investigador en el Departamento de Antropología de la Universidad Autónoma Metropolitana, unidad Iztapalapa.

La escritura y la lectura, es decir la codificación y el desciframiento de signos que comunican ideas abstractas, es una maravillosa invención humana que en sus orígenes tuvo tintes mágicos y religiosos. Supuso para algunos estudiosos de diversos campos un cambio cognitivo por la capacidad que supone de abstracción y reflexión intelectual. Está vinculada con el ejercicio del poder por cuanto su más perfecta práctica supone el cultivo de habilidades personales en pocos individuos y su extensión a toda la sociedad se relacionó al proyecto de la democracia y el despliegue de la ciudadanía universal. Hoy la lectura es una práctica ineludible, indispensable para satisfacer necesidades fundamentales y también para relacionarnos con otros, incluso para mostrar afectos y aspiraciones, para explicarnos ante los demás y para ser plenamente individuos. Este trabajo explora cómo la lectura es recurso de nuestras relaciones sociales al permitirnos construirnos a través de ella. Por esto seguiremos la práctica de la lectura en personas de diferente edad y condición para observar cómo el despliegue de la lectura es también el de nuestras propias relaciones con las personas que nos rodean e incluso con la sociedad en general.

4.1 Amor por la lectura. Amor a través de la lectura[2]

Llegaron todas muy puntuales. Seis señoras de clase media, habitantes de la ciudad de México, aceptaron compartir sus experiencias sobre la lectura. La mayoría se conocen por participar en el trabajo de la parroquia católica de la zona. Sus edades van de los sesenta a los ochenta y cinco años. Sólo una tiene estudios profesionales, otra terminó la preparatoria y las demás la escuela secundaria. Todas son mujeres con mucho que contar de la vida, de sus familias, de sus opiniones sobre la sociedad y el mundo religioso, pero les intriga ser entrevistadas sobre la lectura.

La señora O (f84) nació en la colonia Guerrero de la Ciudad de México en una familia formada por su madre, su hermano y ella. *Estudié la primaria en una escuela cerca de mi casa, pero no puedo decir que algún profesor dejara una gran huella en mí, ni buena a ni mala. Todo fue sin grandes cosas. Igual fue la secundaria. No tengo grandes recuerdos ni buenos ni malos de las escuelas. La preparatoria, que en ese tiempo era de dos años, la hice en una escuela de enfermería y obstetricia para seguir luego con la carrera de enfermería. Pero a los 17 años se me ocurrió casarme y ya no estudié nada (risa). Yo nada más estudié hasta la preparatoria lo demás lo aprendí de mi esposo.*

La mayoría de las mujeres llegaron al lugar de la entrevista caminando o en transporte público salvo la señora O (f84), quien arribó conduciendo su auto. Aunque todas las señoras que asistieron a la entrevista son mujeres de clase media, O (f84) destaca por su nivel económico, un poco más alto que el del resto de las entrevistadas. Es viuda desde hace más de cua-

2. En este trabajo las personas entrevistas o que sirvieron para comprender la lectura son identificadas con una letra y entre paréntesis el sexo y la edad o edad aproximada.

renta años y hace siete perdió a uno de sus hijos cuando él tenía alrededor de 55 años. Mantiene un arreglo personal como el de una persona trabajadora que debe causar una buena impresión a un cliente, conduce su auto y tiene muchas actividades sociales y culturales como estudiar piano o inglés y por tres años estudió también francés. También ha tomado algunos cursos relacionados con su bienestar, por ejemplo de «aplicación mental». Estas actividades las hace porque cree *que siempre se puede aprender pero, en mi caso, es para tener ocupada la mente y evitar encerrarme en el dolor, en la pena por la pérdida de mi hijo.*

En la entrevista grupal se preguntó a las seis señoras cuál había sido el primer libro que habían elegido leer. En el caso de O (f84) no fue la escuela donde se forjó su interés por la lectura, sino en la relación con su esposo. *Yo me inicié en la lectura... mmm...Me inició mi esposo... que yo en realidad no elegí ningún libro. Él un día me llevó un libro de recién casados y me dijo «lee ese libro, está bonito». Ese libro está escrito por un escritor ruso, Ivan Turguenev, y se llama «Aguas primaverales». Y ese libro lo he guardado por más de cincuenta años y hace poco lo volví a leer y me gustó mucho como la primera vez. Es un libro muy bonito. Y de ahí en adelante me gustó la lectura y no sólo la lectura sino la poesía porque mi esposo me enseñó a leer poesía. Y de ahí he leído, no recuerdo los nombres, pero he leído bastantes libritos. Yo creo que* (mi esposo) *ya lo había leído* (el libro de Turguenev). *Era una persona culta con quien se podía hablar de muchos temas. Leía periódico, libros... sabía hablar francés por razones de sus estudios y luego tuvo que aprender inglés. Al morir estaba estudiando alemán por su cuenta* (me mostró un paquete de libros y un curso de alemán).

Había una gran diferencia de edad y nivel educativo entre O (f84) de 17 años y su esposo de 42. El enlace la hizo pasar de una familia a otra en la que el marido tenía el rol más relevante. *Yo nada más estudié hasta la preparatoria, lo demás lo aprendí de mi esposo. Él me enseñó muchas cosas. Me compartió de sus conocimientos bastante. Me enseñó a trabajar, los negocios... Él fue mi maestro en eso... Como yo no conocí un papá, mi esposo fue para mí maestro, padre, marido. También lo fue porque era mayor que yo. Él me enseñó a leer buenos libros. Me platicaba mucho de su profesión que era la medicina y cuando tuvimos un negocio, una farmacia, me enseñó a hacer las cosas que se hacían ahí: recetas, ungüentos, linimentos, píldoras, supositorios, cápsulas, papeles para tomar polvitos, y todo eso. Fue algo que me gustó y que me enseñó muchas cosas. No tuve que tomar un curso, él me enseñó.*

La farmacia fue el negocio de la pareja y O (f84) trabajó en él durante cincuenta años. Después fue empleada en Kodak de México y durante tres o cuatro años más trabajó con un fotógrafo en un famoso restaurant de la Ciudad de México. Luego de casi sesenta años de trabajo se retiró definitivamente.

Después de Aguas primaverales *he leído muchos libros. Los que me han dejado huella son* Las llaves del Reino, El gran León de Dios, Los tres mosqueteros *y libros de poesía. Los libros los llevaba mi esposo. Teníamos una biblioteca muy surtida porque él leía mucho. Antes de tener hijos había un poco más de tiempo. Después sólo él leía. Podía leer más en su consultorio*

cuando no tenía pacientes. Leía de todo. Leía de literatura, de historia. Luego me platicaba de lo que leía. Me comentaba mucho acerca de la medicina, de las cosas nuevas que se hacían. También me daba a leer poesía. Él era muy afecto a la poesía. Incluso escribió muchos versos, aunque nunca he tomado el empeño de juntarlos, de hacer un libro.

Las nochebuenas eran una velada de poesía. Un matrimonio amigo, mi cuñado y mi esposo eran tan asiduos que luego de la cena era una velada de poesía hasta el amanecer. Mi esposo estudió literatura y el arte de escribir bien y de tener un vocabulario muy florido porque eso se necesita para hacer poesía. A mí eso me dejó algo que cuando mi esposo murió escribí unos pequeños versos referentes a su muerte pero ya no seguí, porque no, porque se necesita tener una cultura amplia. Esos versos los escribí para mí, los tengo guardados, ni siquiera mis hijos los conocen. Cuando yo me muera tal vez los encuentren (risa).

A una pregunta a boca de jarro durante la entrevista colectiva O (f84) comentó *el presidente Fox se ve que leía poco, decía muchas barbaridades. Cada vez que hablaba la regaba. Eso habla mal hasta del país. La lectura*, dijo, *te cultiva más; aprendes vocabulario. Siempre tienes de qué hablar. Yo creo que la gente adicta a la cultura se cultiva aunque no vaya a la escuela. Conozco a muchos profesionistas que escriben con faltas de ortografía. Con la lectura conoces muchos lugares. Cuando menos aprendes geografía.*

Con respecto a la prensa, O (f84) comenta que desde que se casaron tuvieron una suscripción a El Universal. *Lo leíamos y compartíamos la lectura. Después de desayunar generalmente leíamos periódicos porque luego nos íbamos y regresábamos muy tarde.* Actualmente ya no está suscrita a la prensa ni la compra. *Compraba [la edición] dominical de* El Universal *que es más amplio, gordo. Luego ya no nos interesó porque en la cuestión de noticias los noticieros de la televisión nos daban esa información.*

Cuando la señora O (f84) quedó viuda tuvo que hacer frente al negocio ella sola para que sus hijos lograran hacer carrera universitaria. Tres son médicos y una es abogada. Todos leen, aunque el mayor es quien más lo practica. *Era médico pero aprendió a tocar piano y tomó clases de canto. En la música estaba uno de sus mayores intereses y sabía mucho de su historia y de la ópera.* La hija abogada vive desde hace treinta años en Francia. *Ella venía y yo la visitaba y en esas visitas me introdujo con sus amistades que no hablan español. Ella siempre estaba de intérprete y me decía que se cansaba de traducir y me dije qué necesidad hay y si tengo oportunidad de aprender y puedo hacerlo pues voy a intentarlo. Entonces me inscribí a francés en el Politécnico y estudié tres años. Adelanté algo porque incluso presenté un examen en la Alianza Francesa y pasé el examen… Pero sólo cuando voy a Francia lo practico o cuando les hablo por teléfono a las amigas.*

Ahora uso la computadora. Apenas me regaló mi hija, hace pocos días, una computadora y estoy tratando de aprender. Hace tiempo que tengo celular y como uno de mis hijos me regaló un teléfono más completo, recientemente he aprendido a chatear con mis nietos y con las

amigas. Uno de los nietos abrió una página y todos los nietos me mandan mensaje por ahí. Yo los contesto. Así todos nos informamos, nos comunicamos de lo que hacen todos. Es divertido y es entretenido. Me gusta porque es el medio para que mis nietos se comuniquen entre ellos y yo con ellos también.

Actualmente casi no compro libros. Compro, pero lo hago para regalar. Luego de la muerte de mi hijo empecé a leer mucho acerca de la muerte. Primero un amigo me regaló un libro de Jorge Bucay «El camino de las lágrimas». Y de ahí empecé a adquirir otros no sé cómo. Los busqué o me los recomendaron, no sé. No me acuerdo. Luego me dieron más libros «cuando un amigo se va» (de M.A. Garibay Morales), *«Déjalos ir con amor. La aceptación del duelo»* (Nancy O´Connor), *«Francesco»* (Yohana García). *Luego entré a un grupo de padres en duelo y de ese grupo se escribió un libro con todas nuestras historias y eso fue lo que cerró mi lectura de esos temas. Ese libro lo dirigió una maestra que era la única que no había perdido un hijo. La maestra era muy asidua y empezaron a escribir el libro. Luego se hizo la presentación en una casa de cultura y luego en la universidad donde trabaja la maestra. Ella nos entrevistaba y escribía los textos con nuestras vivencias. Grababa, escribía y luego se revisaba el libro antes de editarlo.*

A veces sí tengo muchas cosas que leer. Tengo unas amigas en Francia que me mandan libros en francés que, ¡ay, cómo me entretienen!, porque no puedo leerlos de corrido como en español y si me mandan un libro pues quiero leerlo y comentarles y decirles que ya lo leí. El primer libro en francés que recibí fue de un maestro. El francés es muy difícil, tengo que sacar el diccionario para saber qué significan las palabras. Tengo dos diccionarios, uno francés-español y otro de francés-francés y cuando la palabra no está en uno lo encuentro en otro. La amiga de Francia me regaló «El señor Ibrahim y las flores del Corán». Es pequeño, es un best seller. *Está agradable. Luego me mandó un libro sobre México que escribió un francés. Es muy original. Ahora con lo del inglés nos dejan algunas lecturas como de «El fantasma de Canterville», «Los viajes de Marco Polo». Eso lo hago muy lento, voy al pasito.*

Cuando me muestra su biblioteca lo hace con cierta aflicción por el desorden, aunque no lo es tanto. *Mi biblioteca parece una bodega. Está llena de triques.* Lo primero que enseña son los libros sobre el duelo, incluido el del grupo de autoayuda. La biblioteca no está ordenada, *son los libros de mi esposo. A veces los compraba nuevos, pero también viejos. Compraba novela, mire el* Vizconde de Bragelonne, *También hay de escritores mexicanos… Los que estaban más feos los he mandado encuadernar… Algunos son de mis hijos… Hay libros de medicina… Algunos los he regalado… Hay libros de historia y enciclopedias. Aquí está el «Ulises criollo» de Vasconcelos. Ése lo leí en mis principios. También he leído historias de Cristo…*

Otra participante de la entrevista, un año mayor que O (f84), cuenta una historia parecida en cuanto a la lectura. Se casó al terminar el segundo año de secundaria, también a los 17 años, con un joven oficial del ejército seis años mayor que ella. Por sus obligaciones militares el esposo con frecuencia pasaba las noches en el cuartel al que estaba asignado. Para poder

compartir algo con él, I (f85) trataba de velar en casa, pero sin mucho que hacer, le era muy difícil, así que le pidió a su marido que le llevara lecturas para esas noches. A la afición del esposo por Paul Feval se sumó la de I (f85) por Alejandro Dumas de quien leyó en esos años sus principales novelas.

Resulta muy interesante la iniciación a la lectura de estas mujeres de clase media. La escuela les dotó de la habilidad de leer y comprender una lectura, aunque fue la relación con los esposos lo que las impulsó a hacer de la lectura un recurso para conducir esa relación. Con el tiempo se independizaron de la influencia de los cónyuges, pero mantuvieron su interés por la lectura, según el momento que vivían y sus responsabilidades familiares. Ahora O (f84) lee en francés para corresponder a las amistades que ha hecho en Francia y la señora I (f85) estudia la preparatoria, un anhelo muchos años pospuesto. Ambas tienen sus bibliotecas donde se encuentran sus libros propios y también los que los recuerdan a sus esposos aunque no los hayan leído. Incuso se han aventurado a usar los medios digitales, mas no se muestran muy seguras al hacerlo.

4.2 La lectura, una práctica multidimensional

La lectura es un fenómeno multidimensional. El despertar del interés por la lectura hasta convertirse en una costumbre o una necesidad es resultado de factores familiares, escolares, mediáticos y económicos que se combinan con la curiosidad, el narcisismo, la rebelión o el deseo de reconocimiento de los individuos. ¿Cómo conocer entonces la estructura de esta práctica cultural cuando son tantos los factores que la ordenan? Tres coordenadas pueden servir para orientarnos en la diversidad de prácticas de lectura. Una, que podríamos considerar macro, es que la lectura ha envuelto prácticamente toda la vida social tanto para llevar a cabo los aspectos más indispensables de la vida cotidiana —discernir símbolos gráficos es una práctica común en la sociedad contemporánea— como también es un factor indispensable para el cumplimiento del proyecto de la modernidad, pues amplía las posibilidades de la comunicación, introduce a los lectores al conocimiento científico, histórico y cultural y abre las posibilidades de la crítica y de la reflexividad. En una sociedad moderna nadie es ajeno al universo de la lectura aunque su práctica se limite a las indicaciones de seguridad o a identificar los nombres de calles. La segunda coordenada es la lectura como recurso de comunicación, intercambio, diálogo, contacto, así se haga como una actividad pasiva y aparentemente solitaria. Decimos algo al seleccionar una lectura o al dejarla a la mitad, nos presentamos ante los demás como personas sensibles o vastas según lo que leemos y nos afirmamos o negamos ante una lectura. El último eje se refiere a las condiciones históricas y sociales personales o micro. La lectura es una expresión personal. Somos socializados en una forma de leer, usamos técnicas aprendidas en la escuela en una determinada época, nos acercamos más fácilmente a algunas lecturas según seamos hombres o mujeres, niños o adultos mayores, universitarios o habitantes de la calle. No somos indiferentes a la época, a la condición de social o al formato disponible.

La íntima relación de la lectura con el contexto cultural ha sido puesta en evidencia por estudiosos como Roger Chartier[3]. Elsie Rockwell propone el concepto de práctica cultural para comprender el sentido de la lectura: «El concepto de práctica cultural sirve de puente entre los recursos culturales y la evidencia observable de los actos de leer en cierto contexto. Los fragmentos de textos y de registros de lo cotidiano que recogemos son inteligibles sólo cuando podemos observar pautas recurrentes, e imaginar el significado que éstas podrían tener para los sujetos involucrados en su producción (2001: 14)». La propuesta de Rockwell, como se desprende del mismo título del artículo en donde enuncia el concepto, tiene un sentido hermenéutico —«La lectura como práctica cultural: conceptos para el estudio de los libros de texto»— pero seguramente no estará en desacuerdo en ver la lectura como una práctica comunicativa, una forma de visibilizar las relaciones sociales.

Entender la lectura como una relación social nos invita a observar a los practicantes de la lectura práctica social, los contextos en que la realizan y quienes les acompañan o interpelan con el mismo acto de leer. En sus ambientes de trabajo, estudio o recreación percibimos las razones de sus elecciones, el aprecio que tienen por la lectura y el papel de las instituciones públicas y privadas en la formación y ejercicio del acto de leer. Por otra parte, sus historias de vida nos muestran cómo influyen los contextos familiares y sociales en cada momento, los cambios que se operan en la lectura y la relación de ésta con la construcción de la autonomía de los individuos como miembros de una familia o de la sociedad.

Leer, para gran parte de las entrevistadas en este estudio, es un hecho de gran trascendencia y el objeto libro está envuelto de un velo de legitimidad indiscutible y a veces atemorizante. La lectura es imprescindible en sus vidas cotidianas aunque aprecian de diferente manera leer algunos textos frente a otros. Las señoras invitadas a hablar de la lectura valoraron más un título religioso de entre un conjunto de libros que se les pidió que jerarquizaran. Libros de filosofía o de ciencias sociales los reconocieron como importantes pero no para ellas y dudaron qué lugar asignar a una novela de Jorge Amado. Jóvenes universitarios a los que se les pidió que hicieran el mismo ejercicio ordenaron los libros de modo diferente dando a los de filosofía o ciencias sociales un sitio preeminente. En cuanto al material de prensa, tanto las señoras como los jóvenes, lo jerarquizaron de manera semejante colocando la prensa roja en lo más bajo de su escala. En el fondo lo que dejó ver el ejercicio es que, no obstante, practicar la lectura todos los días con diversos medios y formatos, por lo común se termina distinguiendo la «lectura seria» de aquélla hecha casi inconscientemente o con objetivos instrumentales.

Sin embargo, pese a que haya materiales más apreciados que otros, siempre son un medio para conectar con otros. La lectura tiene un sentido social. El sentido de la lectura se define a cada momento de nuestra existencia y no precisamente se vincula con grandes objetivos. Se

---

3. Prácticamente toda la obra de Chartier supone observar la lectura como un acto cultural. En los diálogos sostenidos por Chartier con los mexicanos Carlos Aguirre Anaya, Jesús Anaya Rosique, Daniel Goldin y Antonio Saborit (1999) se expone de una manera exquisita este punto.

constituye en un elemento de definición de las personas como también lo puede ser el deporte, el trabajo o la experiencia de la participación política y es, a su vez, fruto de la interacción con otros. Esto hace que la misma práctica varíe de significado de acuerdo con las personas con que nos relacionemos o las situaciones que vivamos. La lectura es tanto una práctica utilitaria como un medio de afirmación personal, pero en ambos casos es un instrumento de relación social e interpersonal. Está asociada a imágenes o valoraciones que cambian en cada momento o según las etapas de nuestras vidas y se ve influida por la condición de género, edad, o nivel educativo, factores que le otorgan diferentes valores y sentido práctico.

La distinción entre la lectura como una técnica y la lectura como práctica social tiene importantes implicaciones metodológicas. La primera noción nos lleva a centrarnos en la acción de leer, la forma de adquirir esa habilidad o las implicaciones cognitivas. La segunda en las relaciones que la lectura implica: trabajo, educación, familia... En este sentido, la lectura es un desafío tanto en sus significados como en sus prácticas. Es preciso entonces situar la práctica de la lectura en un tiempo y contexto determinados, de ahí la importancia que se ha dado a la etnografía en los estudios de literacidad.[4] Leemos fragmentos que integramos en un cuadro más complejo y en el que los demás también se ven afectados. Por eso la etnografía de la lectura supone la composición amplia del entorno social del lector y su propio desarrollo histórico. Este trabajo, con el apoyo de Delia Sánchez y Jennifer Villegas, busca comprender el espacio de la lectura; observa y pregunta cómo es el acercamiento a los textos, quién los propone, cómo se eligen o por qué una lectura es significativa.[5]

Los diversos modos de leer son entonces diversos modos de relacionarse socialmente y de interaccionar con los otros. Constituye un objeto político, comercial o simbólico y se forja en el día a día de cada uno de nosotros.

4.3 Lectura y socialización. Creciendo entre libros

Las mujeres del grupo de O (f84) fueron socializadas en la lectura en el segundo tercio del siglo XX. La escuela fue importante para ellas, pero lo fueron mucho más sus relaciones de pareja, familiares y de amistad. Muchas cosas han cambiado en el entorno de la lectura. Aquellas generaciones leyeron textos de gran complejidad, lejanos a la literatura infantil de ahora y la disposición de materiales educativos en la casa no era una costumbre de la época. Incluso la actividad de fomento a la lectura, tal como la conocemos ahora, no existía. Las entrevistadas se entregaron a la lectura en un ambiente doméstico, sin embargo, inmediatamente les quedó

4. Con más precisión podemos decir en los Nuevos Estudios de Literacidad NEL (NLS en inglés) desarrollados originalmente en Reino Unido. James P. Gee y Brian Street son algunos de sus principales impulsores. Los Nuevos Estudios de Literacidad abordan el tema desde lo socio histórico y psicológico. La antropología retoma esta conceptualización teórica ligada a una aproximación metodológica basada en la etnografía y los estudios comparativos.
5. La distinción entre «literacy events» y «literacy practices» es de Brian Street. Esta diferenciación ha dado lugar a que los Nuevos Estudios sobre Literacidad desarrollen ambiciosos programas de etnográficos. (ver Street 2006).

claro que los libros eran una ventana que les mostraba el mundo exterior; constituía una tensión entre el mundo privado que las impulsaba a leer y el mundo de lo público que se manifestaba en el contenido de las novelas, libros religiosos, revistas o periódicos.

La socialización en la lectura de los pequeños ahora se realiza con una batería muy grande de recursos y su desarrollo como individuos se relaciona estrechamente con sus prácticas lectoras. Una de las claves de la adquisición de la lectura está en cómo ésta se convierte en un modo de relación con sus padres y con otros niños. Así la lectura más que depender de la adquisición de una técnica es un modo de conversar con los padres por otros medios, siempre que los padres estén dispuestos también a utilizar este recurso.

P (m21), Y (f19), M (f13), S (m10), A (f8) y B (m5) son hijos de profesores universitarios con posgrado. Acudieron o acuden todos a escuelas privadas y han vivido rodeados de libros desde pequeños. Los mediadores en la lectura son principalmente sus padres, de modo que la lectura cuando eran pequeños era una actividad doméstica, familiar. Sin embargo la escuela también ha tenido un papel importante al ser la gran institución habilitadora a la que los padres vigilan o supervisan no sin contradicciones. Leer, en el caso de estos niños y jóvenes, ha sido un proceso casi natural pero muy supervisado, de modo que ese ejercicio de libertad que es la lectura se ha realizado bajo una conducción firme. Al conversar con los padres fue posible poner atención tanto en los pequeños como en el clima creado por los progenitores y también en los recursos utilizados para lograr la afición a la lectura. Por otra parte, presentar chicos de diferentes edades hace visibles distintos aspectos de la relación de la lectura con su proceso de socialización familiar y de apertura al espacio público.

4.3.1 La naturalización de la lectura

Los padres de P (m21) y Y (f19), él ingeniero y ella diseñadora de la comunicación gráfica; se definen como una pareja de roles conyugales compartidos. Aunque sus licenciaturas son muy diferentes han ido conduciendo sus carreras profesionales hacia el terreno de la educación. Se conocieron en clases de idiomas y, a partir del tema de la entrevista, la esposa recordó que iniciaron su relación luego de identificarse como lectores y de intercambiar libros. Antes de tener hijos, la madre había iniciado una actividad como promotora de ferias de libro escolares y de la lectura, pero como diseñadora de la comunicación gráfica y como parte de una familia de escritores donde los libros no son sólo algo familiar sino una forma de expresión fundamental, su interés por los libros no es económico sino afectivo, profesional y artístico, una actitud compartida plenamente con su esposo. Por ello los hijos nacieron en un ambiente de libros, en el que ya había en su hogar libros infantiles de calidad «esperándoles».

Al hijo mayor esperaron a leerle un breve tiempo, pero la hermana se sumó casi de recién nacida a la participación de la lectura de dos cuentos para dormir, una costumbre que se prolongó casi hasta el fin de la primaria. La relación con los libros fue en ellos algo sumamente natural. Los libros estaban disponibles en muebles adecuados a su estatura y formaban

parte de su entorno personal. Poco a poco la colección se incrementaba a partir de sus propias decisiones. Iba la familia a las librerías y desde muy pequeños elegían sus libros —de aviones o del cosmos, el chico, y de bello lenguaje, la hija— que los padres procuraban que fueran de buena calidad de contenido y gráfica. Adquirieron con ello un lenguaje muy amplio al grado que la hija hablaba bellamente —casi en rima, dice la madre— desde muy pequeña.

La adquisición de la escritura fue muy temprana. Ambos hijos aprendieron a leer entre los cuatro y los cinco años de edad, casi de manera espontánea. Un día, el mayor sorprendió a sus padres leyendo la palabra «Hércules» y explicó que le había sobrado una letra, la hache. La hermana aprendió también sin sufrimiento, de manera placentera, con el añadido de que su escritura fue mejor, más pausada y de gran contenido.

La lectura, los amigos y la Internet fueron para ellos de mayor interés y aprecio que la televisión. Al terminar la primaria, los chicos leían libros que parecían ser para mayores y luego siguieron leyendo por su cuenta, aunque en la adolescencia, el mayor, más interesado en la tecnología, se decantó por la Internet más que por la lectura de ficción. En casa acostumbran ver programas científicos o culturales por televisión y el chico, desde muy joven, lo hacía con la computadora en las manos buscando datos que precisaran la información o conectándose a páginas que trataban temas relacionados. No así la menor que en sexto de primaria leyó *La Loca de la Casa* de Rosa Montero. Ella ha seguido hasta la actualidad con la novela pero sus intereses se han extendido al pensamiento y la literatura oriental con autores como Murakami o Kensaburo Oe. Sus amistades se han afirmado en amigas con el mismo interés por la lectura y la escritura: *los amigos de mis hijos son lectores y ahora escritores.*

Hoy los hijos estudian sus licenciaturas en una universidad pública, él, una ingeniería; y ella, relaciones internacionales. Su interés por los idiomas es parte de su visión amplia del mundo. Continúan leyendo según sus aficiones. La red les provee de información para formar sus juicios sociales y políticos y conocimientos valiosos, por ejemplo la hija ha estudiado coreano sólo en la red y cuenta ya con una apreciable habilitación en esa lengua.

4.3.2 Lectura y negociación

M (f13) y A (f8) son hermanas. Son parte de una familia nuclear integrada por los padres y las dos hijas, pero la abuela materna se integra al núcleo familiar seis meses al año. Aunque la entrevista se realizó a la madre, pasa casi indistintamente del singular al plural, como si fueran ambos padres quienes hablaran. *Desde el momento que existía M (f13)* —dice la madre— *le hablamos en el vientre. Le decía lo que hacíamos, a dónde íbamos, qué íbamos a hacer. Tuvo nombre antes de nacer y por eso me dirigía a ella como M. Y su padre también. Al nacer la niña, el padre le dijo «bienvenida, M», ella identificó su voz.*

Siempre le hablábamos, le cantábamos. Yo no puedo reconocer el momento preciso en que empieza a hablar, pero creo que lo hace desde los 10 meses, más o menos, y además que lo

hace con gran cantidad de palabras, tal vez porque nosotros hablamos así, además ellas —las dos hijas— *oyen lo que decimos en clases, congresos, seminarios. Les buscamos cuentos y música en otros idiomas de México, mixteco, zapoteco y también de otras partes del mundo. Creemos que son ciudadanos del mundo.*

La madre describe a M (f13) como *muy curiosa, es muy intelectual. Le interesan las cuestiones científicas y tiene una gran capacidad imaginativa. Nos cuesta que pongan los pies en la tierra. Le gustan los libros, la música, el cine, los viajes, los idiomas, las costumbres de ciertos lugares. Es muy sociable. Siempre sale con amigos aunque tenga distinto trato con ellos. Los que más aprecia son los que comparten sus intereses y esto tiene que ver con los libros. Me he dado cuenta que sus amigos más cercanos o los más queridos, son con los que comparten ciertos intereses por la literatura. Le gusta la escuela. Tiene un desarrollo conversacional que facilita departir con los adultos. Su lenguaje es muy amplio, por ejemplo, sabía que eran las habichuelas porque lo habíamos leído en los libros y pidió que se le explicara qué eran.*

Con A (f8) seguimos la misma dinámica pero ya con el apoyo de su hermana. También desde el vientre le hablamos y a pesar de ser bebés le explicábamos todo, por ejemplo, cuando la dejamos en la guardería le dijimos que era un sitio con personas que la iban a cuidar, con la lógica de que a pesar de que no entendía las palabras si percibía la intención, la emoción con la que les estás hablando. A (f8) es muy parecida a su hermana, pero es más observadora. Observaba qué hacíamos, cómo hablamos, cómo nos movíamos, qué decíamos y de pronto descubrimos que estaba repitiendo ciertos patrones, incluso del lenguaje. A los tres años construía oraciones muy formales.

Las dos hablaron muy bien, aunque A (f8) tuvo un problema con la pronunciación de las erres que, dice su madre, ella misma encontró una manera de resolver. *Le interesa la ciencia, cómo se soluciona un problema. Más que la fantasía le interesa la lógica. Es muy social, menos abierta que la otra pero, una vez que se abre, es muy expresiva.*

No hemos sido unos padres que les dejan a ellas libre elección con los dispositivos electrónicos. Hemos tratado de regular los tiempos y no las dejamos a libre demanda porque no creemos que debamos dejarlas que se enchufen a los juegos electrónicos.

¿Cuándo se integraron a los juegos electrónicos? Siempre han estado con ellas, nosotros, sus padres teníamos computadoras, hacíamos tesis. Empezamos con juegos didácticos. Juegos que les enseñaban a identificar partes de cuerpo, a construir personajes. Recuerdo uno, «El camino de la lectura», que les enseñaba a construir personajes y les premiaba con palabras nuevas que las trabajaban, la definían, las contextualizaban. Eso fue al principio. Y luego comenzaron a elegir juegos, incluso más comerciales. Por supuesto que juegan las cosas que Disney pone a disposición en su plataforma, pero no le han ganado a los otros juegos, más bien los han integrado. A M (f13) más que jugar, le atrae experimentar cosas de diseño. La otra si está en los juegos de resolver cosas o de llegar a una meta.

Esas niñas nacieron entre libros. Desde antes de nacer habíamos elegido libros para ellas. Creo que nacen en un momento muy afortunado de la producción literaria infantil de nuestro país porque hay muchas cosas que elegir y no se tuvieron que conformar con las compilaciones de cuentos o una literatura muy escogida. Hay muchas opciones de libros, de presentaciones. De recién nacidas teníamos la costumbre de leerles algo, de llevarlas a librerías y de preguntarles qué quieren y creo que percibieron nuestra pasión y gusto por los libros. Yo ya hubiera querido sus bibliotecas cuando estaba en la licenciatura. Es bastante variada y a partir de cierto momento ya les dejamos elegir. M (f13) comenzó a elegir desde los 3 años, incluso guardaba dinero o le dábamos para su alcancía que vaciaba cuando íbamos a alguna feria de libro. Llevaba su bolsita de dinero y escogía, claro que bajo nuestra supervisión. Por ejemplo la colección de CONAFE de cuentos de diferentes regiones del país. Incluso cassetes y cds.

A (f8) llegó en mejor condición porque ya estaba la biblioteca de la hermana y también, más o menos a los tres años, comienza a elegir. Y hacen selecciones. Por ejemplo de Luis Pescetti, a quien identifican con precisión, es uno de sus autores consentidos. Les agrada porque es divertido, irreverente y por la música. Es un autor que distinguen por su nombre. La mayor comenta a J. K. Rowling, la autora de Harry Potter. *Han ido escalando de libros sencillos a cosas más complejas y elaboradas.*

Las dos aprendieron a leer muy chiquitas. Con la mayor hice el ejercicio de lectura de textos que sustituían palabras con imágenes. Utilicé libros que completaban las palabras con dibujos. Así ella fue poniendo atención. Luego ella hacía como que leía. Fue un proceso muy visual. Comenzó a identificar palabras sin saber las letras.

En el CENDI[6] —una prestación laboral— *comenzaron también a conocer palabras, principalmente sus nombres y un día ella en la calle leyó la palabra «motel» y preguntó qué era eso. Entonces nos dimos cuenta que ya estaba leyendo. Eso pasó a los cuatro y a partir de ahí empezamos a darle libros con historias cortitas y letras grades. Ella comenzó a leer. Fue un poco penoso que en una ocasión en el* kinder *que le pidieran a un papá que leyera algo en una pared y la niña leyó mejor que ese papá. Fue algo natural. Todo ese proceso fue al margen de la escuela. La indicación en el* kinder *era que los niños no debían salir leyendo de ahí. No había que forzarlos a leer. Estaban en la lógica de que los traemos muy apresurados y de que los colegios privados los fuerzan. Pero a mis hijas no las forzamos. Fue un proceso amable y gozoso. Sólo tuvimos que hablar con la maestra para que la dejaran fluir. Ella no le dio material pero sí la alentó, le reconoció sus logros, la aplaudió.*

A (f8) lee desde los cinco y, como su hermana, desde que aprendió a leer no podemos desprenderla de los libros. Con ella fue muy rápido, siempre vio libros, para ella fue siempre vamos a leer, vamos a leer. Lo primero que leyó fue un NO de eso de no estacionarse.

---

6. Centro de Desarrollo Infantil para niños desde lactantes hasta pre-escolares.

Nunca me han retado con la lectura. Son de compartir. Harry Potter *por ejemplo llegó un poco tarde de las manos de M (f13). Una de las películas (de la saga) le impactó mucho pero, a los 10 años, un verano, le llevé un libro y lo leyó en dos días y pidió los que siguen y leyó los 7 libros en unas vacaciones de verano y ahora los relee y siempre encuentra detalles nuevos. E incluso me invita a que lea el primer libro con el fin de que me dé cuenta que hay muchas cosas diferentes a la película.*

En la secundaria le pidieron a su grupo que leyeran 10 libros en todo el año, pero para mi hija eso es muy poco. Afortunadamente les han puesto lecturas interesantes como Las batallas en el desierto*. Y llega conmigo a pedirme que lo comentemos y me hace leerlo. Un día compré un libro titulado* Querido hijo estás despedido*. El título le causó mucha inquietud y me daba de vueltas cuando lo leía. Entonces tomó el libro y comenzó a leerlo. Incluso le causó sorpresa que se echara a un hijo y lo hablamos. A veces ella pregunta si considero que ya puede leer un libro. Generalmente le digo que lo lea y luego lo comentamos.*

A (f8) es más reservada. Ella sí lee para ella. Pero después viene y te dice «lee esta parte», te da tarea. Se mete a temas filosóficos. Lee y se queda con muchas inquietudes y hace preguntas difíciles. Me ha preguntado ¿qué es la verdad? ¿Qué es el amor? Incluso llega a hacer la pregunta después de haber hecho una investigación.

La lectura electrónica se les da menos. La leen pero están enganchadas al libro físico porque lo pueden llevar y traer a donde quieran. Se esconden y están leyendo. También porque no tienen el libro electrónico a su disposición. Los dispositivos los ven como vehículos para jugar o investigar, pero no los ven tan asociados a la lectura.

4.3.3 Lectura y autoconocimiento

S (m10) nació y pasó sus primeros años en una familia compuesta por los abuelos maternos, la madre, la tía y él. Ahora vive sólo con su madre pero mantiene una buena relación con los abuelos y la tía a quienes visita con frecuencia. La madre de S (m10) lo describe como *un niño con una personalidad muy definida. Le gusta estar solo para leer cosas. Planifica todo con detalle. Ahora piensa en una fiesta que tendrá lugar en su casa. Piensa en los juegos, en el menú; está haciendo una revista con actividades para compartirla con los amigos. Todo el tiempo tiene que estar ocupado, planeando, pensando. No le gustan los deportes tanto como leer y escribir. Aunque pasa mucho tiempo solo eso le ha ayudado a descubrirse. Y lo ha hecho más reflexivo. Sabe que aunque no sea muy amiguero él es así. Es muy selectivo en todo, en amistades, libros, en la comida…*

Cuando S (m10) nació, vivíamos en casa de mis papás y yo estaba estudiando. Mi hermana pequeña estaba empezando a leer Harry Potter *y mis lecturas de la Universidad llenaban mi casa de libros. No recuerdo que mis padres leyeran, pero creo que mi hijo nació entre libros. También le comprábamos libros que él tomaba en sus manos como juguetes y como*

había libros para la cama, para la bañera, para la hora de comer, siempre le gustaba tenerlos cerca.

Al salir o al ir a jugueterías pedía acercarse a librerías sobre todo a los espacios infantiles. Por eso tanto en casa como fuera buscaba los libros.

Al principio tuvo muchos juguetes obsequiados: peluches, libros, carritos irrompibles para bebés. Después le llamaron la atención los aviones más que los autos y tenía bloques de construcción, primero grandes y luego más pequeños según la edad. Se entretenía mucho con ellos. Y también pedía libros. Una vez le regalaron unos que tenían sonido, otros eran interactivos, otros tenían cassettes *o un dispositivo de sonido. Luego les perdió el interés. Los que conserva hasta la fecha son unos libros pequeños con un empaque en forma de cartón de leche, ésos los encontró en la biblioteca personal de su madrina.*

Siempre tuvo un lenguaje raro. Cuando llegó el bebé a casa nos llenamos de muchas visitas y de un ambiente muy festivo y creo que estar en contacto con esas emociones, con los gestos, con el contacto físico, le ayudó a desarrollar un lenguaje muy emotivo. Yo obsesivamente anotaba sus primeras frases y eran cortas pero de emoción, de sorpresas, de alegría, de enfado… decía ¡no es justo! O ¿te parece?

Y sacaba palabras raras como «b de aldabón». Creo que los programas de televisión fueron importantes, como un programa de la BBC. Y ponía mucha atención en las costumbres, en las palabras. Y creo que atender esos programas hizo que desarrollara una estructura como de lengua inglesa.

Era fácil que hiciera amigos. Se presentaba «soy S y me gustan los aviones». Si alguien tenía un libro servía de nexo para hablarles. Le llamaban la atención los rasgos diferentes como el cabello rojo.

La televisión fue muy importante. Buscábamos canales educativos. Aprendía nuevas palabras y siempre se enfocaba a alguna comida rara o a algún artefacto. Él siempre veía diferencias.

En casa empezó a ver la computadora. Yo la usaba todo el tiempo y no le dejaba que la tocara. Nunca tuvo algo que fuera sólo de él. Pero empezó a usar los teléfonos inteligentes y fácil entendió como escuchar música o ver fotos o tomarlas (5-6 años).

Desde muy chiquito decía que se ponía a leer y lo hacía en todas partes, en el piso, en la mesa. Pero aprender las letras, descifrarlas, le costó trabajo, creo que en la escuela le ponían poca atención. Eso me desesperó, lo cambié de escuela tres veces (dos eran públicas). Las maestras decían que mis expectativas eran muy altas, erróneamente creían que yo quería que S (m10) supiera de ciencias, que supiera de computación o las tablas, pero para mí lo importante es que lo estimularan de otra manera, que no perdiera el interés de aprender, que no le

fastidiara hacer tareas. Yo estaba bien servida con que escribiera su nombre, pero se enfocaban a otras cosas que S (m10) no sabía hacer bien. En una escuela pública se enfocaban más a la motricidad, a los cantos y juegos.

Cuando lo cambié a una escuela privada me pidieron que supiera leer y escribir para estar en primer año. Y en unas vacaciones, su abuela y una tía le enseñaron a leer. Aprendió a leer frases, decían que ése era el método actual. Memorizaba una tabla y de ahí pasaba a las frases.

Del mundo ajeno a la casa lo que más le interesaba eran las bibliotecas. En el parque de la casa había una y como veía en los programas de televisión que los niños iban solos a la biblioteca él lo intentó también. Se hizo de su credencial y sacaba libros y eso lo motivaba mucho. Entonces pidió que cuando fuéramos a un parque me asegurara que hubiera una biblioteca.

Lo que más le gustaba leer al principio eran libros de dinosaurios, luego cuentos y novelas. Leía un libro cada semana. Cuando yo llegaba de la universidad me preguntaba qué había en las fotocopias y yo le platicaba y luego él me leía lo que según él decían los textos.

No recuerdo que rechazara una lectura, pero lo hacía sutilmente. Por ejemplo, mis lecturas en blanco y negro. Si yo leía algo de mis lecturas, él me proponía otras e iba por sus libros. A veces los temas son duros para mí como la falta de padre o los problemas para relacionarse. Yo no se los hubiera sugerido pero él los tomaba y tal vez es la manera de decirme que charlemos. Habría temas que yo no quisiera tratar y por medio de los libros me pide que los trate con él.

4.3.4 Lectura a la espera

Los padres de B (m5) son una pareja de académicos del campo de las ciencias sociales. Ambos son doctores. Constituyen junto con B (m5) una familia nuclear. El niño llegó tras 10 años de vida en pareja y fue resultado de la decisión de procrear. Como pareja se consideran que cumplen con roles paritarios y que B (m5) es atendido en las mismas condiciones por los dos.

B (m5) está en tercero de kínder en una escuela bilingüe. Aún no sabe leer y escribir pero en la escuela esperan que termine ese año con esa habilidad adquirida. En realidad los padres notan que en la escuela hay gran preocupación para que lea y escriba, en cambio ellos están muy tranquilos. Saben que lo va a hacer en algún momento. Les interesa más que adquiera el inglés. Ésa es una preocupación mayor. Algunos niños que terminaron el curso con B (m5) ya leen.

Describen al hijo como un niño sensible. Aprendió a hablar a su edad con pequeñas deficiencias en algunas consonantes que no son preocupantes. No es un niño que practique actividades físicas. Sus compañeros tienen más habilidad motora que él, pero es muy inteligente. Tiene un vocabulario muy amplio que los padres consideran que lo ha adquirido de ellos pero

no sólo de ellos. La madre comenta que hace poco la sorprendió diciéndole que «cerrara el grifo», una palabra que no es de su uso ni lo es en México. La explicación que se dan es que la ha tomado de la televisión y de lo que ve por Internet.

Sus padres trabajan con libros y con computadora y tableta y B (m5) ha crecido con estos recursos como algo normal. Además en la escuela también lo han acercado a la computadora. Entre la computadora y la tableta, B (m5) prefiere la tableta. Le permitieron usarla desde muy pequeño y dicen los padres que su uso fue para él totalmente natural, inmediato. Ahora reconoce los iconos, sabe de las posibilidades de la tableta, lo que puede ver solo, lo que puede ver con sus padres, a lo que no puede ingresar. También maneja fácilmente la televisión y el reproductor de video. Pasa con mucha facilidad de la televisión a la tableta y señalan que ésta es realmente su preferida.

Aunque B (m5) no lee, él hace como si supiera. Por otra parte, está muy acostumbrado al manejo de imágenes y comprende su lógica, por ejemplo, la de un mapa. Sabe ubicar Europa, México o Japón y también sabe que cada país tiene un idioma. Ha viajado con sus padres y eso también ha servido para que tenga ese conocimiento. El padre comenta que cuando, recientemente, viajaron a Europa hizo saber que quería ir a París a ver la torre Eiffel.

También ha tenido libros de bebé, de tela, con dibujos, con alguna letra, con texto. Y aunque los libros siempre han estado presentes en la vida de B (m5) no son de su preferencia, «le aburren», dice el papá. Ellos reconocen que no siempre le han leído. Señalan que prefiere la tableta a los libros. Esto, explica el padre, puede deberse a la calidad de las narraciones de unos y otros. Es difícil comparar la narrativa de Disney a lo que B (m5) puede encontrar en un libro. «Los libros son de historias menos interesantes». Para el niño los libros no son relevantes por la narrativa sino por la información, por ello prefiere un libro sobre los planetas a uno de cuentos. Pero aun así la calidad de la información que recibe de la tableta no tiene comparación. Por ello la relación con los libros ha pasado a un segundo plano.

B (m5) se interesa por las imágenes. Cuando salen a la calle pregunta por los anuncios de las calles. El padre comenta que le sorprendió hace poco cuando vio una grúa en la calle y dijo «Mira esa grúa es japonesa ¿por qué llegó de tan lejos?». Lo dijo porque en el equipo había unas letras japonesas y de ello sacó la conclusión. Conectó lo que había visto de la película *Cars II* que tiene que ver con ese país y también que su madre había hecho un viaje a Japón.

4.3.5 Expectativas, deseo y libertad en la lectura

¿Es la lectura un resultado de la imitación o de la curiosidad? ¿Negocian los hijos leer o se ven impulsados por su propio interés por conocer el mundo? ¿Cuánto hay de pulsión por la lectura y cuánto de libertad? ¿La gratificación de la lectura es el conocimiento o lo es la afirmación

ante los demás? Es difícil contestar en forma contundente estas preguntas. Gran parte del desarrollo de los pequeños supone algunas o todas estas razones, aunque con el paso de los años se afianza la lectura como una expresión libre de los pequeños que se van haciendo poco a poco personas.

Más que decir de estos seis casos que la infancia es destino, lo que podríamos advertir es que ese destino estaba fijado incluso antes de nacer. Sobre ellos había la expectativa de crecer en medio de un mundo de conocimiento y que ellos se integraran a ese mundo. Son niños deseados, bien recibidos por sus padres y sus familias y rodeados de los medios para poder desarrollarse. La socialización en la lectura de los hijos de intelectuales, para quienes la lectura es una actividad cotidiana y profesional, se realiza en sus hijos normalmente, sin impaciencia, esforzándose en rodear la actividad de placer y juego. Leer fue en ellos una actividad dada por supuesta, pero hay distintas maneras de expresarlas. Los chicos mayores (P m21, Y f19,M f13 y A f8) aprendieron a leer casi naturalmente y sus padres consideran que no hubo presión en ello pero sí un entorno que en cada momento les estimulaba a ello. Antes de descifrar las letras vivían en un medio estimulante de libros, juegos, recursos. La madre de S (m10), en cambio, vivía con aprensión su tardanza en leer porque pensaba que eso le privaba de un orden, una disciplina. Leer, más que conocimientos, le aportaría una forma de ser y batalló mucho para encontrar un ambiente escolar que satisficiera este objetivo. Los padres de B (m5) no tienen tal preocupación. Saben que va a leer. Les causa más desvelo la adquisición del inglés.

En estos chicos y en todos los lectores, la lectura es un espacio de libertad que ellos han ejercido desde muy pequeños. Es una libertad cuidada, más claramente, negociada. Y (f19) es una joven satisfecha por la educación que le han dado sus padres pero no deja de reconocer que al elegir libros sentía el peso de la orientación de su madre, muy preocupada por la integralidad del producto: forma, contenido, diseño, impresión, etcétera. La libertad de elegir libros es parte de la experiencia infantil de las dos niñas de 13 y 8 años, pero también en S (m10) como en B (m5). Conforme han ido creciendo, la lectura se ve con más claridad como una forma de relación. Las niñas preguntan, llegan con la madre o el padre a resolver una duda o a pedirles que lean algo que ellas ya han hecho y así poderlo comentar. Los padres vigilan, autorizan y en todo caso negocian. S (m10) usa la lectura para hablar de temas de los que su madre no le habla directamente. Proponer una lectura es proponer un tema, es saber algo más, sobre todo de sí mismo. B (m5) juega, investiga. Está en un ambiente sumamente visual y sus elecciones son sobre las narrativas que más le hacen disfrutar y donde los libros parecen estar en desventaja.

En todos estos casos, el papel de la familia y el ambiente profesional de los padres parece haber sido decisivo en su formación como lectores. Sin embargo, la escuela siempre ha estado presente en su desarrollo ¿Cómo considerar el papel de esta institución en la formación de lectores?

4.4 La iniciación a la lectura, imaginarios y prácticas

A la escuela se le ha encomendado la iniciación a la lecto-escritura. En nuestro sistema público de educación, esto se realiza entre el fin del periodo preescolar y los primeros años de la educación básica. Es un proceso amplio de varios años que supone lectura, escritura oralidad, el conocimiento de sus características y el desarrollo de actitudes hacia el lenguaje.[7] «El programa de primer grado no señala que los niños deban leer de manera convencional al concluir el primer año de primaria, sino que se busca ponerlos en contacto con los textos y que comiencen a leer y escribir» (SEP 2011b: 44). Con todo, es el primer año de primaria el que parece ser el momento principal de lo que la SEP llama *alfabetización inicial* (*op*. *cit*. 42).

¿Cómo piensan los programas de la Secretaría de Educación Pública este momento? Los planes de estudio se sostienen en una visión integral de la educación básica (preescolar, primaria y educación media básica) y de observaciones didácticas muy relevantes derivadas de investigaciones desarrolladas los últimos 30 años. En lo que toca a la materia «Español», los planes entienden el proceso de adquisición de lenguaje de maneja compleja. La alfabetización inicial no remite a una edad ideal, su realización es exclusiva de la escuela: «es esencialmente un proceso cognitivo que se desarrolla a lo largo de la vida». No «depende de alcanzar cierta madurez o adquirir algunas habilidades motoras; más bien, el reto está asociado al hecho que los alumnos cuenten con las posibilidades de acceso y contacto al mundo de la lengua escrita» (*op. cit*. 42).

Un trabajo de John Downing de los años ochenta lleva el extraño título de «La influencia de la escuela en el aprendizaje de la lectura» (1982) siendo que se daba como objetivo incuestionable de la escuela el desarrollo eficaz de la lecto-escritura. Sin embargo, Downing señalaba —como lo hacen los programas actuales de la Secretaría de Educación Pública— que el desarrollo inicial de la lectura y la escritura está vinculado a experiencias extraescolares que ejercen igual o mayor influencia que la escuela. En efecto, el acceso y contacto con el universo de la lengua escrita desborda la escuela y se realiza sobre todo en el ámbito familiar, por ello «cuando los alumnos se encuentran en contextos familiares que favorecen las oportunidades para leer y escribir se facilita el proceso de alfabetización inicial, ya que van identificando el funcionamiento del sistema de escritura desde temprana edad». Lo problemático es que muchos niños no cuentan con estos *ambientes alfabetizadores* «para interactuar con la lengua escrita y, por ende, para avanzar en sus conceptualizaciones acerca del sistema que la rige» (*ibid.*).

---

7. Los planes de estudio de preescolar y primaria establecen los Estándares Curriculares de Español que suponen los siguientes componentes: 1. Procesos de lectura e interpretación de textos. 2. Producción de textos escritos. 3. Producción de textos orales y participación en eventos comunicativos. 4. Conocimiento de las características, de la función y del uso del lenguaje. 5. Actitudes hacia el lenguaje (SEP 2011a: 17 y 2011b: 17).

En las consideraciones de la SEP se menciona que antes de entrar a la escuela los niños han pasado por un acercamiento al conocimiento de la escritura y lectura, observado en su contexto social, por medio de anuncios publicitarios, etiquetas, nombres de restaurantes y centros comerciales, entre otros, y aun sin saber leer y escribir convencionalmente pueden realizar inferencias de lo que puede decir un cierto texto. De este modo la SEP considera que su papel en el proceso de alfabetización inicial es «dar continuidad a las habilidades y los conocimientos con que el alumno se presenta»… «aun cuando se reconoce que los alumnos deben pasar por todo un proceso para hacerlo de una manera que atienda los principios formales de la lengua» (*ibid.*).

Bajo el entendido de que la alfabetización inicial es continuación de un proceso que empieza y se desarrolla antes y fuera de la escuela, la función de ésta es hacer «hincapié en acercar a las niñas y los niños, desde que se inicia el trabajo en el aula, a diversas situaciones de lectura y escritura» (*op. cit*. 43). La apertura hacia todo tipo de textos no solo es aceptada sino que debe ser una actitud propiciada por la escuela, indispensable para la efectividad del proceso de alfabetización inicial. Se trata de desarrollar el «interés del funcionamiento de lo escrito» de ahí que aunque entre «leer y escribir y no poder hacerlo existe un amplio proceso», el trabajo consiste en que los alumnos vayan «conociendo y empleando las características del sistema de escritura» (*op. cit*. 44).

La adquisición de la lecto-escritura puede pasar por varios momentos como los denominados «presilábico» y «silábico» y así «el proceso de alfabetización continúa y llega al punto en que los niños pueden comprender la lógica alfabética del sistema.»… «Cabe señalar que los proyectos didácticos del programa para primero y segundo grados de primaria fueron diseñados bajo la premisa de que los niños incrementan su conocimiento sobre los textos y el lenguaje que se emplea al escribir, al mismo tiempo que reflexionan sobre el sistema de escritura, por lo que no es necesario esperar a que los niños comprendan el principio alfabético para iniciar la escritura de textos propios» (*op. cit*. 45).

El programa de la SEP parte de que la intervención docente no se rige por «un «método» específico para «enseñar a leer y escribir», sino «del reconocimiento de que los niños son sujetos capaces de construir sus conocimientos y que requieren de ciertas condiciones que favorezcan su integración a la cultura escrita». «La didáctica de la lectura y de la escritura actual parte de una concepción del lenguaje que lo considera como una práctica social, lo que deriva en múltiples formas de intervención docente planteadas en las dos formas de trabajo que contempla la asignatura» (*ibid*)[8]. Esto requiere que el maestro busque que los educandos construyan el significado de un texto a partir de las características de éste, del

8. En la sección Guía del Maestro de libro programa de primer año se establece lo siguiente: a) Dos modalidades de trabajo: «Para que las prácticas sociales del lenguaje se conviertan en objetos de estudio en la escuela, los programas del campo de formación de Lenguaje y comunicación establecen dos formas de trabajo en el aula: los proyectos didácticos, que es la principal estrategia didáctica que ocupa la mayor parte del tiempo escolar y las actividades permanentes que se diseñan con una temporalidad y finalidad distintas (2011b: 241).

contexto y de las condiciones del lector. Un punto en el que se insiste en el programa es en «poner en contacto a los alumnos con diferentes textos de uso social desde el primer grado» para que se asimilen «estrategias para obtener significado de los textos y aprender sobre el funcionamiento del sistema de escritura». Es importante que el proceso de alfabetización inicial se sostenga en «el empleo de textos auténticos (que se usan comúnmente en la sociedad) se utilizan en el salón en sus portadores originales (cuentos, periódicos, revistas), y no en textos creados para tal propósito que vuelven artificial el proceso de alfabetización» (*op. cit*. 48).

Conviene resumir de lo presentado hasta aquí las características básicas del proceso de alfabetización inicial en los programas públicos de educación. 1. Se trata de un proceso amplio, extendido en el tiempo, que arranca antes de la llegada de los menores a la escuela y que tiene en el ambiente donde vive, principalmente en la familia, su principal empuje. 2. El proceso supone una concepción del lenguaje que abarca lectura, escritura y oralidad. 3. El lenguaje es una práctica social y por tanto el aprendizaje de la lectura debe hacerse los más cercano posible con los procesos reales, lo que supone que el alumno al leer comprenda el texto y el contexto de acuerdo a las propias condiciones del lector. 4. No hay un método o edad rígidos para desarrollar este proceso, pero sin duda hay pasos o etapas que se tienen que satisfacer. Los alumnos deben distinguir la escritura de otros sistemas de comunicación (que sus signos son arbitrarios y no representan formas, que se emplean linealmente, que se requieren letras determinadas para escribir una palabra, etcétera); poco a poco el maestro debe hacer comprender las reglas formales que rigen el lenguaje. 5. Debe colocarse a los alumnos frente a textos reales y diversos. Este último punto tiene relación con el uso de materiales como la publicidad, libros, revistas, periódicos.

4.4.1 El in-grato papel de la escuela

Cuando hemos observado en el ingreso de hijos de intelectuales al mundo de la lectura, muchas de las consideraciones y presupuestos de la Secretaría de Educación Pública sobre la alfabetización inicial son acertados. Con esas experiencias y con el acercamiento etnográfico a dos escuelas primarias del Distrito Federal, una pública y otra privada, podemos comprender aún más las contradicciones de la lectura.[9]

Los hijos de los académicos viven o vivieron placenteramente el proceso de alfabetización inicial. Sus casas y sus habitaciones estaban dotadas de libros desde antes de nacer y fueron estimulados a la lectura muy pronto y de manera grata. Si hubo ansiedad por el proceso de alfabetización inicial, fue más bien en alguno de sus padres por apreciar una tardanza o por lamentar que el hijo se estuviera perdiendo del gusto y el conocimiento derivado de la lectura. Con todo, la escuela también tuvo un papel importante. Ella se encargó de la formaliza-

9. Durante un año la Mtra. Delia Sánchez Bonilla siguió el proceso de iniciación y fomento de la lectura en dos escuelas primarias del Distrito Federal. Las observaciones de este capítulo se basan en su trabajo.

ción del lenguaje, de la enseñanza de la lógica y las reglas que lo rigen. Esta parte supuso una entrega a un proceso de disciplinamiento de la mente y el cuerpo, del uso de la mano, de la correcta escritura, de la realización de ejercicios que por muy ligados que se quisiera que estuvieran a la vida, no dejaban de ser trabajos que buscaban comprender una regla, formalizar saberes que, aparentemente, eran dispersos. Este papel se le reserva al maestro y de ello deriva una condición incómoda. Mientras que la escuela y maestro se encargan del disciplinamiento y la formación del alumno para conocer la lógica del lenguaje, el ámbito externo, sobre todo el espacio doméstico, se entrega al placer de leer por el simple deseo de hacerlo. El maestro disciplina al alumno, mientras que en casa los padres se dan a búsqueda de todos los recursos propios o derivados de los medios o del mercado para crear o satisfacer el placer de la lectura.

La diferencia entre el proceso que se realiza en casa y el que tiene lugar en la escuela permite evocar algunos estudios que muestran diferentes sentidos de la lectoescritura. La lectura de los libros sagrados tuvo y aún tiene un sentido diferente a la lectura íntima de poesía o novela. Los estudiantes universitarios saben que hay lecturas que deben realizar obligadamente aunque pueda tratarse de textos agradables, mientras que el campo de sus elecciones personales puede ser bastante diferente.

Hasta dónde este proceso de disciplinamiento es asumido por los pequeños se puede observar en la actividad solicitada a niños de todos los grados de dos escuelas primarias —una pública y otra privada— para que elaboraran dibujos bajo la única instrucción de «dibújate leyendo». Durante el análisis de las imágenes —qué, dónde y con quién lee— fue posible conocer los lugares, los formatos, los géneros y los mediadores que estaban presentes en sus escenas de lectura. Resulta interesante el cambio en los patrones con el tiempo: las lecturas cambiaban de formato de los cuentos a los periódicos, pero también la postura del cuerpo; los gestos adquirían mayor seriedad, al igual que los espacios destinados a la lectura, que cada vez eran menos coloridos, con menos «distractores» alrededor. Una de las pequeñas de primer año se dibujó en el jardín. El libro aparecía junto con otros juegos mientras la autora descansaba sobre el pasto. Había otros niños jugando y un perro echado cerca de ellos. Era fácil la identificación de la lectura con el juego. En otro dibujo, una niña de sexto grado se dibujó con el cabello bien arreglado, sentada ante una mesa donde estaba un periódico o una revista abierta. La corrección de la postura era notable y no había alrededor de ella ningún elemento que pudiera distraerla de la práctica de leer.

Imagen 4.1 Disciplinamiento de la lectura



El dibujo de la izquierda fue elaborado por una niña de primer año de primaria (EA). La autora se imaginó leyendo en un jardín, descansando sobre el pasto, acompañada de un adulto para conversar sobre un cuento. El dibujo de la derecha lo hizo una niña de sexto año (EV). Se pinta a sí misma contenta, bien sentada y frente a un periódico. No hay en el entorno nada que indique otro tipo de actividad.

La observación del proceso de alfabetización inicial y fomento a la lectura en las dos escuelas primarias analizadas mostró un universo amplísimo de actividades: guías de lectura (familiares y maestros como mediadores), pasatiempos ligados a las prácticas lectoras (juegos, artes plásticas y escénicas), relatos (biografías lectoras), diarios personales y colectivos (Facebook y diario escolar), actividades de investigación sobre otras culturas así como materiales en otras lenguas (trabajos escolares). Son muchas las actividades que tratan de dar un sentido a la capacidad de leer, de hacer que la lectura sea una forma de relación social. Pero los resultados son inciertos porque es imposible evitar la diversidad de valoraciones de la lectura que representa cada educando. No basta la preparación del maestro, los recursos tecnológicos o la oferta cultural; hay que tomar en cuenta la organización familiar, el tiempo libre, las exigencias y aspiraciones de cada núcleo doméstico. Preguntando a algunos niños durante la edición 2013 de la Feria del Libro Infantil y Juvenil (FILIJ) por qué habían asistido a ella, sus respuestas oscilaban entre «me mandaron de la escuela» y «la he estado esperando; desde hace un año estoy ahorrando».

Por otra parte, la escuela no es sólo el espacio del maestro. Otros actores intervienen en las actividades generando contradicciones y haciendo tambalear los objetivos de la educación. Un caso presenciado sobre la relación maestros con padres promotores de la lec-

tura (auspiciados por el proyecto IBBY de México[10]) es ilustrativo. Los padres de familia fueron convocados por IBBY y la escuela para apoyar el desarrollo de la lectura. Varios de ellos se ofrecieron con buen espíritu para ser «lectores voluntarios», pero la actividad les exigía más que el tiempo y las habilidades que poseían. El ejercicio consistía en que el equipo de papás «lectores voluntarios» seleccionaba una lectura. En casa debían ensayarla en voz alta durante una semana y después, ya en la escuela, debían leerla ante el grupo de escolares. Luego, los padres voluntarios, con un gran esfuerzo de su parte, debían llenar unos formatos y de esta forma registrar la experiencia. Al final la experiencia de estos promotores de lectura no era la esperada por ambas partes. Algunos de los padres denunciaban el desinterés o menosprecio de los maestros por esta actividad: «Las maestras llegaban tarde y las mamás voluntarias tenían que entrar a leer y el grupo no estaba preparado para recibirlas» (madre de familia, EV). Los maestros, por su parte, se quejaban de incapacidad de los padres: «No leen bien. No tienen la atención de los niños, no respetan los signos de puntuación, su tono no es el adecuado y a veces el espacio se prestaba para regañar a los niños» (maestra, EV). El choque claramente se daba entre dos formas diferentes de leer.

La lectura, como reconoce el programa de la SEP, es una actividad iniciada antes del ingreso a la escuela y los maestros son invitados a tomar nota de ello y aprovechar las experiencias que ya han vivido los alumnos. Deben tomar en cuenta todas las prácticas de lectura, y no sólo las consideradas «serias». La atención debe centrarse en los relatos y las prácticas cotidianas, para saber de qué manera las valoraban y por qué no todas eran registradas (leemos gestos, imágenes, letras, vestuarios, instrucciones). Éstos son algunos ejemplos de lo que leen los niños y que muchas veces no es tomado en cuenta en la escuela:

> «Yo leo imágenes y, a veces, las letras de las biografías. Más que escribir, quiero que escriban sobre mí cuando sea un pintor famoso» (Niño de 3º, EV).
>
> «Yo leo de todo, pero más, números. Quiero ser presidenta de México, pero antes, científica» (Niña de 3º, EV).
>
> «Yo leo notas musicales. Seré músico y escribiré partituras» (Niño de 1º, EA).
>
> «Yo leo y hago deportes, tal vez sea chef o doctora, pero escribiré una tesis como papá» (Niña de 6º, EV).
>
> «Yo moldeo todo. Me gusta leer para otros, agrego rimas o chistes. Hago ciudades con plastilina, algún día seré arquitecto» (Niño de 5º, EV).
>
> «Yo leo a las personas. Me gusta mostrarles los personajes e historias que invento sobre ellos. Quiero ser *youtuber*» (Niña de 6º, EV).

10. International Board on Books for Young People (IBBY) es una organización internacional dedicada al fomento de la lectura.

Las etnografías realizadas mostraron que la lectoescritura fuera de la escuela, estaba relacionada con el juego, y además permitía a los niños, a veces, aislarse y en otras ocasiones relacionarse con ciertas personas. Los niños, como individuos, buscan lecturas con las que se sienten familiarizados —por los temas, los lugares y los personajes—, y cuando estas lecturas les invitan a preguntarse por historias alejadas de su vida y sus relaciones cotidianas buscan más información sobre esto, emprenden un ejercicio de comunicación, a veces por medio de la web, para compartir lo aprendido.

Pero si fuera de la escuela los niños mostraban interés por ir a más en la lectura, en la EV —la escuela pública— se nota la ansiedad en los maestros sobre su papel como mediadores o como responsables del proceso de lectoescritura. Para ellos era difícil hablar sobre sus prácticas lectoras, no estaban cómodos, se sentían evaluados con la presencia de una antropóloga en la escuela. Según las evaluaciones de la SEP (y la prueba ENLACE) la escuela pública estudiada no tenía un nivel alto y los docentes se esforzaban por mejorar, pero consideraban que su trabajo no lograba el éxito debido a la presencia de niños «especiales». En este punto resulta notable el gran número de alumnos que desde su punto de vista caen en esta categoría (20%) y que según ellos debe tomarse en cuenta para evaluar con justicia su trabajo. Éste es el comentario de una maestra:

> «Es difícil trabajar con grupos donde hay tres o cuatro niños que requieren de atención psicológica o neurológica, para trabajar de manera distinta. En cada grupo hay niños con diagnóstico previo, que tienen el apoyo de la USAER (Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular) pero hay otros con problemas de conducta y aprendizaje que no están canalizados. Hay grupos con un desempeño notable, en donde el ambiente construido por los niños es de respeto: no hay burlas, sobrenombres, ofensas o agresiones físicas. Trabajan bien en equipos, en parejas o solos, incluso si la maestra tiene que salir del salón» (Maestra, EV).

El tema de la lectura equivale, desde el punto de vista laboral, a presión, obligatoriedad y evaluación. Pero tampoco es para los profesores una práctica apetecible. Repetían que la lectura es importante, incluso valiosa, sin embargo, ellos no practicaban la lectura como una actividad diaria. Le daban poca importancia, no la llevaban a cabo de manera constante «formal y seria», con facilidad y placer. Encontraban pretextos al igual que sus alumnos. Así como un chico que no hacía sus tareas, leer les daba pereza, incluso miedo, por no cumplir las expectativas de las autoridades. Esta situación era más común cuando el profesor sólo había estudiado en la escuela normal. Si el maestro tenía una carrera diferente, su actitud hacia la lectura cambiaba. En la escuela pública estudiada se recuperaron estos comentarios sobre la lectura por parte de los maestros:

> «Aunque la mayoría de los maestros somos jóvenes y con gustos similares, no a todos se nos da eso de la lectura. Antes leía en Internet, hasta me animé a escribir una historia. Ahora sólo leo para mis cursos porque no tengo tiempo de leer más cosas» (Maestra, EV).

> «Desde pequeña jugaba a ser maestra, esa idea me llevó a cursar la carrera, para aprender de los niños. Mi padre me impulsaba para estudiar, mi tío también era una influencia positiva, era maestro. Mi primer trabajo fue en una escuela rural en Puebla, con libros de texto pero sin niños en temporada de siembra. Después pasé veinte años como maestra en el DF. Tengo unos meses en esta escuela con jornada ampliada y debo actualizarme leyendo sobre la reforma educativa» (Directora, EV).

Comentarios de maestros de la escuela privada fueron éstos:

> «La lectura es mi vida, estudié filosofía. Me mantengo actualizada con diversos textos impresos y en línea, ahora estoy dando un curso en una plataforma digital» (Maestra, EA).
>
> «Recuerdo cuando vino la especialista francesa Michel Petit a impartir conferencias sobre la lectura en México. Yo estudié letras, fui maestra en escuelas públicas en donde los libros estaban en cajas y formaban parte del inventario intocable de la escuela, ahora como directora de una escuela privada quiero impulsar el acceso a la lectura aunque tampoco tengamos una biblioteca escolar» (Directora, EA).

Otro actor que interviene en la escuela y que se ve involucrado en el proceso de lectura es el padre de familia. El interés por usar material próximo a las condiciones de los alumnos ha hecho que se busquen lecturas que representen el mundo de los niños y con ello se vea interpelado. Se trata que los niños reflexionen sobre su vida cotidiana a partir de lecturas y tareas escolares, los libros de texto gratuito requieren ejercicios sobre el conocimiento de su medio, su propia historia y algunas proyecciones sobre su vida futura:

> La familia como tema no importaba en la escuela de antaño. Los hijos sin padre no se percataban de su condición, no se identificaban respecto a otros. Ésta es la época en que el plan de estudios en primaria mete el tema familia, reflexionan sobre las diferencias y a veces surgen catarsis para entender hechos y decisiones a su alrededor (Madre de familia, EA).

Se trata de una información interesante. Hace años la conformación de la familia se expresaba en modelos que no eran comentados en la escuela. Los alumnos no sabían si sus compañeros eran hijos de una madre soltera o una pareja de divorciados. El modelo familiar existía, pero la vida cotidiana familiar no se llevaba al aula. En la educación actual esto ha cambiado, la expresión de las situaciones familiares es común y la lectura es el principal recurso para lograrlo. El empleo de materiales sensibles involucra a los padres, les cuestiona y les mueve a intervenir en el proceso educativo.

4.4.2 La fetichización de la lectura

Poco a poco la lectura adquiere en la escuela un sentido diferente al que puede tener en el ámbito doméstico en el que representa placer, juego o afirmación ante los padres o familia-

res. La lectura y la escritura mantienen algunos de estos objetivos en la escuela, pero también empiezan a tener un valor en sí mismos. Si en la casa la lectura es una relación social, en la escuela adquiere un valor en sí mismo que se evalúa en cuanto a la calidad con que se realiza, un desplazamiento que ocurre casi de manera natural. Marx nos había hablado de algo parecido en el caso de la mercancía: «El carácter misterioso de la forma mercancía estriba… en que proyecta ante los hombres el carácter social del trabajo de éstos…» (Marx 1973: 37). La mercancía parece tener valor propio, un don natural, cuando es una relación social que media entre los productores y el trabajo de la sociedad. En la actualidad podríamos echar mano de la teoría de la agencia de Alfred Gell que equipara metafóricamente objeto y sujeto, obra de arte y creador[11] o de Ranciere quien habla de la muerte del autor y la conversión de la obra en mito (1972: 61). De manera parecida a como lo propone Gell, el libro se convierte en un objeto cultural activo, un artefacto al que se le va asignar un valor en sí mismo y no sólo al objeto sino a las prácticas que lo producen: la lectura y la escritura. A partir de la escuela el acto de leer y escribir supondrá un orden propio, algo que se debe hacer de un modo preciso y eficiente y, de menos, veinte minutos al día.

También a partir de la escuela se dirá que quien lee mucho que es una persona culta, con más elementos de juicio y, sobre todo, con más prestigio. La lectura comenzará a entenderse como algo autónomo, una práctica neutral importante para el desarrollo personal y social sin importar el ambiente en que se desarrolle. Sin embargo, este proceso de ontologización de lectura no la priva de su otro carácter, el de ser un medio de relación social.

La formación de lectores implica capacidades, inversiones e inmersiones para adquirir un plus, algo que dote de sentido una relación, una imagen del otro o de nosotros mismos. En los casos de las señoras de mayor edad, la lectura formó parte de la relación conyugal, con las asimetrías que ésta comportaba en otros ámbitos. En los de los hijos de los intelectuales la lectura aparece como algo natural. La escuela desde luego aporta la adquisición técnica de la lecto-escritura, aunque los niños han nacido en un ambiente de libros, en donde normalmente no hay tardanza en la adquisición de la lectura en cuanto a la técnica para asociar sonidos y grafías. Si este proceso se retrasa hay inquietud no por la lectura en sí sino por lo que el niño se está perdiendo; pero puede ser que no cause ansiedad porque se da por hecho que el niño que lee ya está inmerso en un mundo de lectura con diversos estímulos.

Así, más allá de ambientes muy precisos, la sociedad moderna ha llenado de contenido a la lectura que parece como si ésta tuviera valor propio, como si fuera una actividad que involucra sólo a los que la practican, cuando es un medio de relación entre muchos agentes. Precisamente es en la escuela donde se produce la fetichización de la lectura.

---

11. En 1998 Alfred Gell, antropólogo británico formado en el estructuralismo, publicó Art and Agency. An Anthropological Theory, un estudio sobre la obra de arte primitiva en el que presenta su teoría de la agencia. Una reflexión muy completa sobre esta propuesta se puede leer en Martínez Luna, 2012.

La escuela produce la radical separación entre la lectura formal y la lectura por placer. Alrededor de los seis años, los adultos esperan que los niños lean y escriban, pero estas prácticas no sólo son fomentadas en la escuela. El paso de la lectura como un medio de relación social a una actividad que tiene valor en sí misma es casi imperceptible. Otros ambientes otorgan a la lectura un valor simbólico que es reproducido por maestros, padres y finalmente por los mismos niños.

> «Mi hijo compró un libro con desafíos matemáticos, sabe lo que le gusta, va directo a los números» (Padre, EA).
>
> «Quisiera que mi hijo leyera más en cantidad y calidad. En la feria del libro de la escuela escogió un libro con pegatinas sobre Egipto» (Madre, EA).
>
> «Tu hijo sí lee pero no como quieres que lea» (Madre, EA).

En los casos etnográficos analizados, las desigualdades socioeconómicas se pueden superar gracias a una especial dedicación para las actividades extra escolares

> «En nuestra familia los hábitos han pasado a través de cuatro generaciones: coleccionamos libros, asistimos con frecuencia al cine, al teatro y exposiciones. Nos organizamos, convivimos y disfrutamos de algunas actividades aún con pocos recursos. La lectura es un pasatiempo sano que no requiere salir de casa. Si podemos vamos a teatros, museos y ferias en el centro de la ciudad, frecuentamos el Faro de Oriente» (Madre, EV).

La lectura se observa como una actividad prestigiada que influye en el desarrollo de la familiaridad, la seguridad y la capacidad para acceder a la información, para interactuar, para experimentar. Por eso las campañas de lectura, pese a su rigidez y formalismo, son vistas positivamente. Más allá de la «cantidad de palabras leídas por minuto» y el «número de libros leídos al año», padres e hijos van asimilando el sentido social de la lectura. La utilidad o función de la lectura en este caso ayuda a la autoafirmación o al entretenimiento, a reforzar actitudes y creencias aprendidas en la escuela o la casa.

> «Tiene dos años y hace como que lee libros con dibujitos o el periódico» (Padre de familia, EA).
>
> «Un libro es como un amigo que te habla y te escucha, tiene mucho que mostrarte y te hará pensar en otras cosas» (Niño de 3º, EA).

Una frase dentro del salón de clases ilustra que ser lector o mostrarse como tal, en algunas situaciones puede ser un distintivo:

> «Ella es privilegiada, lee mucho, su papá le compra todo lo que escoja en la librería» (Niños de 3er grado, EV).

Las reflexiones sobre la educación en México también aparecen divididas, por un lado están los números de los especialistas —como las pruebas de PISA y ENLACE— y por otro, las percepciones y las acciones de los maestros y los padres de familia en el día a día. Aunque las encuestas sitúan a México lejos de los estándares aceptados, los padres de familia piensan que sus hijos están en «buenas manos», en la mejor escuela y con los maestros indicados.

Como padres, como maestros, aún como niños, pensamos en un futuro mejor, en donde las letras pueden ser un instrumento útil para ir por buen camino, pero ¿qué pasa con los casos en donde las letras no nos salvan, en donde los primeros contactos con la lectoescritura no son prometedoras sino dolorosas? Si la lectoescritura es un proceso acompañado en donde se crean vínculos ¿pueden acaso romperse? ¿En qué contextos carecen de sentido?

4.4.3 Los nuevos formatos digitales

Las consideraciones didácticas del programa de la Secretaría de Educación Pública para la alfabetización inicial señalan repetidamente la conveniencia de utilizar todo tipo de recursos reales: libros, periódicos, revistas, publicidad, sin embargo, no alude a los que provienen de la Web. Los recursos digitales sí están considerados. De hecho hay amplios apartados sobre su empleo en la Guía del Maestro y sabemos que las escuelas públicas y privadas cuentan con ellos aunque su calidad o antigüedad es variable. Por otra parte, la amplia oferta de cursos de actualización para los maestros de las escuelas públicas comprende también el manejo de recursos digitales.

No obstante, estos medios son considerados como instrumentos docentes, como en otro momento lo han sido el pizarrón y el gis. Hay muy pocas menciones a los contenidos digitales. Varios padres de familia entrevistados mencionaron el poco interés de los niños por las clases de computación que recibían en la escuela. Los hijos de los intelectuales entrevistados o los de la escuela privada explicaban este desafecto por la calidad de las computadoras escolares, normalmente antiguas y con pobre conectividad. En el caso del uso de los equipos en la escuela pública había poco interés y disponibilidad en el uso de los mismos por problemas de horario o de falta de pericia de los profesores.

Con todo, los pequeños han ingresado al espacio virtual desde antes de ingresar a la escuela. En la mayoría de los casos su llegada ha sido caótica, con escasa supervisión. Fue frecuente, en el caso de los hijos de padres académicos, que ellos buscaran programas digitales para facilitar su ingreso al mundo de la lecto-escritura. También los usaban como un medio informativo para que se acercaran a otras culturas y sobre todo que ampliaran su experimentación de la música o de otras lenguas.

De otra manera, los niños usan la red como recurso escolar aunque los maestros y las instituciones no muestran favoritismo por este recurso ni por el empleo de programas informáticos. Saben que los niños buscan información en la red pero no les invitan con entusiasmo a

hacerlo. Parecen preferir el mundo analógico del papel al digital de la red. Mucho menos les invitan a usar programas de cómputo en sus presentaciones orales. A veces consideran que los niños no son capaces de hacer uso de estos recursos por ellos mismos y que en sus trabajos está detrás la mano de los padres.

El distanciamiento y la falta de reconocimiento del campo virtual y de las redes hacen que parezca desarrollarse al margen de la escuela. Sin embargo, los niños leen y escriben en espacios no institucionalizados como las redes sociales:

> «Recuerdo que antes escribíamos notitas a mano y las pasábamos en secreto para que nos las viera la maestra, ahí comentábamos por escrito sobre nuestras vidas dentro o fuera de la escuela. Es lo que ahora hacen mis alumnos pero con mensajes en celulares o en Facebook» (Maestra, EV).

Esta forma de lectura y de escritura, aunque no pertenecía al dominio de lo académico, ocurría físicamente dentro del aula en los años noventa. Una pregunta interesante es si esta escisión entre la lectura canónica promovida por la escuela y la lectura expresiva desarrollada fuera de ella no conspira contra la misma legitimidad de la escuela.

4.4.3.1 Los habitantes de la calle y la lectura

Una mujer mayor, que participó en una entrevista grupal, al preguntarle qué era lo más reciente que había leído contestó que los nombres de las calles cuando buscaba el lugar de la cita de la reunión. En la modernidad la escritura constituye una atmósfera de la que es imposible excluirnos, una multitud de mensajes y advertencias son descifradas constantemente incluso por aquéllos cuyas habilidades lectoras son pobres o casi inexistentes. Pero ¿hay algo más que el desciframiento de letreros y avisos entre las personas más alejadas de la lectura como los habitantes de la calle?

La vida en la calle parece ser la experiencia más extrema del abandono y la marginalidad en la Ciudad de México. La pobreza extrema[12] en el Distrito Federal afectaba en 2012, según el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL), a 219 mil personas, el 2.5% de la población. Una carencia, considerada en la medición de la pobreza, es el rezago educativo que se calculó que la padecían 820 mil personas, el 9.2%. Las evaluaciones mostraban que esta falta estaba decreciendo en el país y en el Distrito Federal pero a un menor ritmo que otras.

---

12. CONEVAL define que una persona está en situación de pobreza «cuando presenta al menos una carencia social y no tiene un ingreso suficiente para satisfacer sus necesidades». En pobreza extrema está «cuando presenta tres o más carencias sociales y no tiene un ingreso suficiente para adquirir una canasta alimentaria» http://www.coneval.gob.mx/coordinacion/entidades/Paginas/Distrito_Federal/pobreza.aspx. Una de estas carencias puede ser el rezago educativo definido según los Lineamientos y Criterios Generales para la Definición, Identificación y Medición de la Pobreza (DOF 16-06-2010) como la situación en que se encuentra: «a) Población de 3 a 15 años que no cuenta con la educación secundaria terminada y no asiste a la escuela. b) Población nacida hasta 1981 que no cuenta con la educación primaria terminada y c) Población nacida a partir de 1982 que no cuenta con la educación secundaria terminada» (art. 14).

Se considera que el analfabetismo conduce a la reclusión de quienes padecen los efectos de la marginación y los hace vulnerables socioeconómicamente al dificultarles por ejemplo el acceso al trabajo. Una carencia propicia otra…

El estudio más reciente sobre «habitantes de la calle»[13] arrojó un total de 4014 personas en *situación de calle* en la ciudad de México de las cuales más del 50% se concentra en las delegaciones Cuauhtémoc y Venustiano Carranza. La mayoría, 3 467 personas, son hombres (86%). De las 4014 personas registradas, el 78% estarían en condición de analfabetismo funcional.

¿Cuál es la relación de los habitantes de la calle con la lectura? A lo largo de un año, una joven investigadora trabajó, primero como educadora de calle de una organización no gubernamental constituida para atender a este sector de la ciudad. Luego continuó su trabajo de manera independiente. Como colaboradora de la ONG siguió los lineamientos de la misma que regulaba las relaciones y el contenido de las mismas. Debía seguir «un protocolo» definido puntualmente sobre el tipo de contacto, los intercambios o servicios que podía ofrecer, así como el lugar en el que debían efectuarse. En cuanto a la forma de acercarse ésta debía hacerse en los puntos de encuentro identificados. De hecho los grupos con los que trabajó son identificados por lo común con estaciones del Sistema de Transporte Colectivo Metro: Taxqueña, Hidalgo, Juárez, San Lázaro, Candelaria.

Si bien al interior de cada grupo la diversidad es una característica que predomina, cada uno de ellos se componen de por lo menos seis personas principalmente hombres entre los 18 y 50 años, que son las edades predominantes en la población en situación de calle según el censo *Tu También Cuentas IV*[14]. En los grupos estudiados había pocas mujeres, cuyas edades eran de entre los 17 y 30 años, algunas de ellas estaban acompañadas de sus hijos menores de 7 años.[15]

La lectura en el entorno de los grupos que viven en la calle es un objeto especial tanto para los grupos como para las instituciones que trabajan con ellos. Éstas ponen especial interés en el «conocimiento de los derechos humanos». El tema no es casual: la política social y la defensa de estas poblaciones frente a abusos de las propias autoridades es una obligación del Instituto de Asistencia e Integración Social del Gobierno del Distrito Federal (IASIS) que ha visto necesario dotar a las personas en situación de vulnerabilidad de elementos mínimos para que actúen por sí mismos. Por otra parte el Programa de Derechos Humanos del

---

13. El término habitantes de la calle indica tanto la situación de desvalimiento como la elección que realizan los protagonistas de esta situación. Como todo fenómeno social, las personas que viven en la calle, dentro de lo adverso de sus condiciones sociales, realizan pequeños actos electivos siendo el más importante el de estar ahí. Jennifer Villegas Pérez, la investigadora que realizó el trabajo de campo no es psicóloga ni tiene cocimientos clínicos, pero el año que ha pasado conviviendo con habitantes de la calle le ha enseñado que es muy importante para comprender la forma de vivir de esta población su gran dificultad para manejar sus emociones. Con frecuencia les perturban circunstancias que a otros ojos no parecerían graves o extremas.
14. El 55% de la población en situación de calle está entre los 18 y los 40 años.
15. Según el censo, 14% de la población que vive en la calle son mujeres.

Distrito Federal, un instrumento de estudio y seguimiento de las políticas públicas en la materia, ha elaborado diversos protocolos y lineamientos para que la autoridad de la ciudad y de las delegaciones entren en contacto con la población callejera así como una iniciativa de Ley de Derechos Humanos e Inclusión Social de las Poblaciones Callejeras.[16] Por último, también los organismos privados que han asumido el papel de trabajar por y con estos grupos han visto necesario difundir el conocimiento y comprensión del alcance de sus derechos.

La lectura entonces se vuelve un instrumento de gran importancia en este sentido, pero también una práctica con un alto valor simbólico en las interacciones desde la informalidad: es el instrumento de relación con la sociedad y las instituciones que les son hostiles y también un importante recurso de integración. Es un recurso de defensa y de integración social, mas al no ser una práctica generalizada y extendida entre esa población tiene un sentido especial. Entre los grupos estudiados, leer un libro o un texto sin gráficos o grandes tipos, como sucedió con la transcripción de una entrevista presentada a una entrevistada con el fin de que hiciera una revisión, es una práctica con un sentido de trascendencia al modo como la religión o la magia suponen una relación con algo que va más allá del marco de vida en que normalmente nos desenvolvemos.[17]

La idea de trabajar la lectura como una práctica trascendente surgió de la experiencia de Jennifer Villegas, estudiante de antropología, que participó un breve periodo en una asociación civil que promovía el conocimiento de los derechos humanos a través de recursos como folletos, postales, cómics y otras actividades para las cuales se hacía necesaria la escritura y también se evidenciaban las competencias lectoras de los habitantes de la calle.

En una ocasión, con el grupo próximo a la estación Taxqueña del metro de la Ciudad de México, se realizó una dinámica para difundir los derechos de la mujer. Se trataba de un juego, un dominó de derechos de la mujer. El juego, invitaba a los participantes a leer una situación de violación de derechos para encontrar el derecho que había sido violado. Al principio los hombres se negaron a participar. Leían con dificultad la historia en la tarjeta y cuando se les preguntaba ¿qué derecho crees que fue violado?, murmuraban, hacían bromas entre ellos, inhalaban, miraban los carros que pasaban debajo pero no querían dar ninguna respuesta. Aunque la tuvieran enfrente, no querían equivocarse.

Cuando le tocó el turno a L (la única mujer en ese momento), se negó a leer en voz alta. La mano que sostenía la tarjeta temblaba. Sólo guardó silencio y bajó la mirada. Ante esto, to-

---

16. El Programa fue creado por ley (GODF 30-05-2011). En su página institucional se anuncia la elaboración de la mencionada iniciativa de ley. http://www.derechoshumanosdf.org.mx/docs/BoletinPoblacionesCallejeras.pdf
17. En la historia de la escritura hay innumerables ejemplos de trascendencia de la palabra escrita y de la lectura, casi todas relacionadas con el hecho religioso. En algunas sociedades y épocas el conocimiento religioso se administraba como una práctica arcana en el que debía iniciarse poco a poco. El pasaje bíblico de la interpretación de la misteriosa inscripción aparecida en la corte del rey Baltazar que sólo pudo ser realizada por Daniel o los secretos de la lectura del Tarot, podrían ser ejemplos míticos de este sentido de trascendencia.

dos sus compañeros comenzaron a participar, a reírse, a adivinar, pero ella permanecía callada, ensimismada.

El juego para L se convirtió en una situación de éxito o fracaso pues provocó que la atención se centrara en ella, un reconocimiento que no quería. Finalmente, alguien más contestó la pregunta, lo que la hizo sentir aliviada y como se dio cuenta de que sus compañeros ya estaban jugando sin ella, se integró aunque con cierta precaución.

Tiempo después la investigadora volvió al grupo para charlar sobre la escuela. Las historias que contaron hacían ver la institución escolar como el peor de los lugares, era como una prisión de la que no encontraban salida. Algunos expresaban que sus fracasos escolares eran la causa de la violencia familiar que sufrían, maltratos, golpizas, persecuciones, humillaciones... Uno de ellos aseguró que no le gustaba leer porque el esposo de su madre aprovechaba para golpearlo cuando iba mal en la escuela. En consecuencia, la escuela se volvió para él un fastidio y por tanto ya no hizo el esfuerzo por hacer las tareas o leer lo que le indicaban. La escuela era un espacio carente de libertad y estigmatizante. Además era pretexto de maltrato en ámbito familiar. Por eso la experiencia de vivir en la calle les parecía un alivio: «aquí estamos mejor, nadie nos puede decir nada, somos libres», dijo el líder del grupo, un joven de 19 años.

La conexión lectura-escuela entre estas poblaciones fue un hecho fallido, e incluso rechazado y la familia tampoco contribuía a mejorarlo. Michel Petit señala que *leer no siempre es un placer* y cuando se trata de otros contextos resulta difícil «porque existen obstáculos como el alejamiento geográfico, dificultades económicas y prohibiciones culturales, o porque quizás la cultura escrita no estuvo presente, la persona que no lo experimenta puede sentirse aún más excluida».[18]

Más que preguntarnos por cómo los habitantes de la calle entrevistados podrían adquirir el gusto por la lectura, podemos cuestionarnos por qué le temen. ¿Por qué la lectura, algo tan valorado para unos, representaba a los habitantes de la calle algo doloroso? ¿A qué se debe que ellos piensen que alejarse de la lectura les liberaba?

La primera vez que la investigadora visitó a un grupo próximo a la estación Hidalgo llevaba una cartulina blanca y plumones. La lámina tenía una pregunta: *¿qué acciones ayudarían a disminuir el consumo de sustancias nocivas para el cuerpo?* Se trataba de que los habitantes de la calle expresaran su opinión en la cartulina. Aunque en ese momento había cinco personas, sólo dos quisieron exponer su opinión.

---

18. Michele Petit: «La lectura construye a las personas, repara, pero no siempre es un placer», Clarín 29-06-2009 http://edant.revistaenie.clarin.com/notas/2009/06/29/_-01948893.htm

El primero Ch (m22) *y* con mona[19] en mano se apresuró a tomar un plumón pero al momento de expresar su idea en la cartulina se detuvo, enseguida su compañero T (m25) le quitó el plumón *«a ver déjame, seguro no sabes...»*, pensó un momento en lo que escribiría y antes de poner una letra dijo: *«mmm bueno, ¿qué querías poner tú? Yo lo escribo».*

— *«Violencia»* le contestó *Ch (m, 22) y* temeroso desde una esquina.

— «*¿Violencia? ¿Con ce o con ese?*»

— *(silencio)*

Ante tal silencio, la joven investigadora no pudo contenerse y dijo temerosa «violencia va con ce». Después T (m25) se dispuso a escribir sus ideas. Preguntando se aseguraba de escribir de forma correcta o al menos con cierta ortografía. El acto de escribir le colocó en una situación diferente a la de sus compañeros pues le permitió interactuar tanto con ellos como con los educadores de la calle.

De ésta y otras visitas al grupo, constató que la mayoría de los miembros entendía los folletos que les entregaban pues de inmediato leían en voz alta el eslogan de la asociación civil o las historias con las cuales se identificaban, acto seguido contaban alguna anécdota similar a la que leían pero que ellos mismos habían experimentado. No había duda, los habitantes de la calle sabían leer, no obstante, sólo se acercaban a algunos pocos textos. En sus recorridos por la ciudad sólo una vez la investigadora encontró una persona que no sabía leer y era un hombre de aproximadamente 35 años con una discapacidad mental visible (tenía una especie de deformación en el cráneo).

En otra ocasión en el grupo del metro Juárez, la investigadora encontró a uno de los habitantes leyendo, así que se acercó a preguntarle qué leía y le dio su libro. *«Me lo dieron en el toxi*[20]*, mira ahí viene la historia de las drogas desde los tiempos antiguos y varias cosas que debo leer. Ya voy casi a la mitad, también me dieron un lápiz y una libreta, pero no sé dónde quedó la libreta».* Cuando la investigadora revisaba el libro sobre adicciones uno de sus compañeros intentó quitárselo, «a ver, yo quiero ver» decía mientras lo jalaba. «¿Se lo presto?» preguntó al dueño del libro, él frunció el ceño y dijo: «no, a él no, dámelo» De inmediato lo guardó entre sus cosas.

¿A ustedes les gustan los libros y esas cosas? Preguntó un miembro al que la investigadora no había visto antes. Ella se quedó pensando antes de responder: «*...pues sí, en la escuela nos dan a leer varias cosas*». *«¿Y ya leyeron* La Divina Comedia*?»* insistió. «*No aún no leemos eso*» le dijo avergonzada. Entusiasmado comenzó a dar lo que parecía un sermón religioso. Y continúo dando su interpretación de *La Divina Comedia*. Nos podríamos preguntar si en ver-

19. Objeto absorbente, puede ser un pedazo de tela o estopa, que se sumerge en solvente, para ser inhalado.
20. Centro de atención toxicológica.

dad había leído el libro de Dante y no sabemos la respuesta, pero tampoco sería imposible. De la gente que vive en la calle, según la encuesta a la que se hizo referencia más arriba, el 22 por ciento tiene estudios de educación media y más de 2 por ciento, estudios universitarios, algunos con la licenciatura terminada, de modo que algunos promotores de la lectura han tenido contacto con habitantes de la calle lectores.

4.5 La calle no es un lugar para los libros

El grupo de habitantes de la calle que vive en los alrededores del metro Candelaria es, como todos, un grupo heterogéneo compuesto en su mayoría de hombres adultos y dos o tres mujeres. Al realizar sus actividades cotidianas se divide en tres sub-grupos. Cada uno de ellos ocupa un lugar que los distingue de los otros. Uno de estos sub-grupos lo forman personas que realizan intentos de dejar el ambiente de la calle: casi no consumen sustancias y dedican su tiempo a actividades productivas. Incluso han tratado de restablecer sus vínculos familiares.

Para algunos de los miembros de este grupo la lectura tenía un lugar muy importante. Era posible comunicarse con ellos a través de mensajes de texto y pedían información sobre temas muy variados.

A P (f28) le gusta lo esotérico por lo que no faltaba un comentario con el que aluda al tema y luego, por lo común, decía «lo leí en un libro» como legitimando su conocimiento. Ella va en cuarto año de primaria, tiene dos hijos a los que presentó utilizando las fotos que tomó con su teléfono celular. Por medio de éste la investigadora le enviaba mensajes que siempre respondía por medio de llamadas. Aunque sabía leer y escribir, tenía temor o inseguridad ante la escritura, por lo que nunca respondía los mensajes con un texto.

En una ocasión la investigadora le entregó el texto de una entrevista oral que tuvo con ella en días pasados, el objetivo era que la revisaran juntas pero P (f28) se negó. Cuando vio las páginas con la entrevista escrita de inmediato volteó el rostro y dijo «no, no quiero leerla, así está bien» y luego se alejó. Después la investigadora pudo convencerla, aunque todavía se resistía «¡Ay mira, cuánto texto, palabras, no, es mucho, está muy largo!».

Esta situación era común con varios de los habitantes con los que la investigadora había tratado. Sucedía lo mismo que con el grupo de Taxqueña donde el temor y la dificultad que para ellos representa la cultura escrita les impulsaba a escapar de los momentos en que se les invitaba a leer.

A pesar de todo, P (f28) se esforzaba por terminar la primaria y admite que sus asignaturas favoritas son Español e Historia. Las Matemáticas le resultan complicadas. Su historia de vida mostraba el mismo patrón de otros habitantes de la calle. Cuando era pequeña no le gustaba la escuela por lo violento que podía tornarse una nota mala de la maestra, incluso asegura que se

volvió más rebelde a causa de la escuela, pues le impedían hacer muchas cosas. Sus estudios se truncaron en segundo de primaria cuando la enviaron a un albergue. Al preguntarle qué recuerdos tenía de la escuela, dijo firme: «Ninguno». El único recuerdo positivo que tiene de la etapa escolar es su participación en un concurso de canto en náhuatl.

A C (m27), se le encuentra siempre con el celular, ya sea jugando o escuchando sus estaciones de radio. Sus gustos musicales son amplios (van desde la salsa y el *high energy* hasta el rock y la balada). Si de libros se trata, prefiere el *Libro vaquero*, historias del lejano Oeste ubicadas a finales del siglo XIX. Platica muy poco de su vida, pero cuando lo hace —quizá sin darse cuenta— le gusta que se le preste toda la atención. Cierto día habló de las veces que había estado en la cárcel, fueron tres. Durante el relato utilizó un lenguaje jurídico, empleaba palabras como agresor, agraviado, amparo: *«Yo sin saber ni hacer nada malo, me dieron cinco años, pero yo quería salir pronto así que metí mi amparo, pero el MP se encargó de mantenerme encerrado porque a ellos les conviene, adentro hay más extorsión, más corrupción...»* Posiblemente se hizo de ese léxico leyendo expedientes judiciales.

Durante una entrevista, con dos habitantes de la calle que se desarrolló en un restaurante de comida rápida, uno de los entrevistados se entretenía examinando una caja donde les habían entregado los alimentes. De pronto interrumpió la conversación para preguntar qué significaban los símbolos en la caja de la hamburguesa *¿por qué vienen verduras en la caja?* En otro momento lo hizo para saber de otra información escrita, esta vez para buscar un código por el que le darían un premio *¿dónde viene el código, cuál es el código?* El entrevistado entendía dónde buscar instrucciones y entendía con claridad los avisos.

J (m36), el líder del grupo, confesó leer mucho de temas de psicología pues se define como un *enfermo emocional.* Por esa razón las lecturas que hace le ayudan a comprenderse, «tomar conciencia». Aunque no ha terminado la primaria, se encuentra tomando un taller de micro-emprendedores, para el cual requiere no sólo saber leer y escribir, sino también permanecer cierto tiempo sentado y poniendo atención al orador, cuestión que no siempre es «natural» para los habitantes de la calle.

También cuenta con un teléfono móvil bastante moderno, en el cual almacena las fotos y música que más le gustan. Con J (m36), la investigadora compartió varios textos relacionados con los avances del proyecto, los cuales ha leído y posteriormente cuestionado. Es una persona que gusta de usar metáforas para explicar algo. En una ocasión mientras contaba su vida en la calle dijo: ...*Yo trabajaba, hacía de todo para sobrevivir. Me ponía en el metro y comenzaba a leer a las personas que pasaban, así sabía cuándo podía pedir dinero y cuándo no iban a darme...* La lectura para él era una forma de descifrar una situación de manera intuitiva.

Es frecuente entre los sub-grupos del metro Candelaria que lean en forma colectiva. Aunque la mayor parte del día se ocupan de atender sus puestos de venta, de vez en cuando algunos se toman el tiempo para leer ya sea el periódico, una revista o un *Libro vaquero*.

Las visitas que realizaba la investigadora al tianguis ocurrían a medio día o en la tarde, hora en que levantaban el tianguis. En las últimas visitas J (m36) y C (m27) estaban leyendo y relacionándose con otros personajes quienes se acercaban para comentar una noticia del periódico.

Un día P (f28) y C (m27) se tomaron lo que dijeron era una *semana de descanso* (del trabajo) que culminó con la recaída en la drogadicción de la mujer de la pareja. P (f28), a diferencia de su pareja, no pudo dejar de consumir «activo», razón que puso a la comunidad en movimiento, es decir emprendieron los procedimientos que tenían establecidos para este tipo de «emergencias». Lo primero que pensaron fue en «anexarla»[21].

La recaída de P (f28) permitió apreciar que los habitantes de la calle tenían un conocimiento objetivo de su condición. Los miembros de este grupo saben de las drogas y sus efectos, de algunas medidas que hay que tomar cuando se encuentran en riesgo y qué tipo de instituciones le pueden atender. Han leído sobre eso y en este caso es un conocimiento que resultaba de importancia casi vital en la situación en que estaba P (f28). Parte de ese saber lo habían adquirido con lecturas de folletos y cartillas. Pero no sólo leían sobre eso. Sus lecturas eran variadas y respondían de manera amplia a las circunstancias. Cada miembro tenía un gusto definido: J (m36) y R (f30) se inclinaban por la Psicología, mientras que C (m27), por el exceso de trabajo, leía más el periódico y el *Libro vaquero*. R (f30) leía para sus exámenes del INEA, aunque también le gustaba mucho cocinar por lo que tenía recetarios. Con «circunstancias» hay que entender más bien sus estados de ánimo o el proceso en el que se encontraban. Sus lecturas cambiaban en función de sus interlocutores, si llegaba los promotores de una asociación civil leían sus folletos, se informaban acerca de sus derechos. Entre los miembros de la comunidad comentaban las notas rojas del periódico que les regalaban. Para comprenderse a sí mismos buscan lecturas de psicología. Efectivamente leían como una forma de relacionarse con otros, de construir una relación social.

En el caso de J (m36), quien es el miembro más experimentado y con mayor capital cultural y económico que sus compañeros, sus lecturas se asocian con frecuencia con la psicología y los problemas familiares. Para el primer tema la asociación civil a la que asiste juega un papel importante dado que a través de ella está en contacto con profesionales o porque ahí mismo lo invitan a tomar cursos o talleres de micro emprendedores. Cuando ocurrió la recaída de P (f28) trataba de explicar la situación utilizando conceptos de psicología como ansiedad, depresión, codependencia, entre otros, con los que se esforzaba más para recordar. Leer sobre estos temas representa el gusto o interés por ellos pero no implica hábito. Lo más interesante es que constantemente J (m36) se llama a sí mismo analfabeta porque sólo alcanzó a cursar el tercer grado de primaria.

21. Internarla en un centro de desintoxicación.

Al estallar la crisis personal de P (f28), sus amigos hacían guardia cuidándola en la jardinera, en sus ratos libres. Lo más llamativo fue que a lo largo de los meses que la investigadora pasó con ellos en el tianguis fueron pocas las ocasiones que los encontró leyendo, no obstante tras la recaída de P (f28) el grupo se cohesionó fuertemente. Incluso la afectada, aún en su «estado alterado» leía. El material de lectura era la prensa de periódicos como El Metro o La Prensa que conseguían por medio de un vendedor que era su amigo o se los regalaban. Así varios miembros de la comunidad se juntaban en la jardinera para leer, en forma individual o en grupo, las noticias que más les interesaban.

Las noticias de los periódicos son una material muy importante para su ejercicio de reflexión pero no es el único. R (f30) explicó en una entrevista qué le gustaba leer:

> *«Me gustaba mucho [la escuela] porque me gusta leer y todo eso, no te voy a decir muchas buenas calificaciones pero me defendía. Si me gusta mucho la escuela, luego a veces estoy leyendo o escribiendo, tengo muchos cuadernos de que agarro una revista y cualquier reportaje que me gusta lo estoy sacando. Me gusta leer, me gustan los poemas, porque eso fue lo que mi papá me compraba, muchos libros de poemas, entonces me acostumbré a leer por mi papá».*

La mayoría de las personas de la calle con las que se tuvo relación confiere un valor positivo a los libros. Son para ellos objetos que «deben ser respetados», los resguardan y cuidan. Sin embargo R (f30) confiesa que desde la experiencia de marginalidad «la calle no es un lugar para los libros», pues el grupo con el que vivía en las coladeras la excluía por expresar su fascinación por esos objetos culturales, los libros. Hay otras lecturas que les son más significativas.

Las lecturas más complejas las hacían quienes estaban en el proceso de dejar la calle. En las últimas visitas un acompañante de la investigadora llevaba un libro titulado *Historia de la psicología*, al verlo J (m36) se emocionó y lo tomó como un regalo y dio las gracias. Las semanas siguientes la investigadora encontró en el puesto de tianguis de J (m36) diversos libros. Algunos eran títulos que se vendían en los vagones del metro y sobre los cuales J (m36) no se mostraba muy interesado (como sí lo hizo cuando tomó el libro de Psicología). Sin embargo, un día, sin motivo, le regaló a la investigadora un libro que quería leer pero que no había comenzado por «exceso de trabajo», el título era *Energía y Reflexología* de Madeleine Turgeon.

4.5.1 Una muerte en la calle

Una experiencia vivida por una de las investigadoras que colaboraron en este estudio fue la participación en un funeral de un joven de 26 años, ex adicto que murió violentamente en un barrio periférico de la ciudad. El joven procedía de una familia de clase media pero dejó el bachillerato y al contar con recursos económicos se dio al consumo de drogas. En esos años

tuvo una vida muy próxima a la situación de calle. Aunque contaba con los apoyos familiares para refugiarse, trabajar y tener unos ingresos mínimos, su dependencia de sustancias tóxicas lo hacía estar en la calle, vagar por su barrio, participar de un círculo de amigos con aficiones semejantes y en ocasiones pernoctar fuera de su casa. Varias veces fue sometido a tratamiento para dejar el consumo de drogas. Con su muerte se reunieron familiares y amigos en su casa. Los parientes se encontraban en el interior y los amigos, con una vida semejante a la del joven asesinado, estuvieron en la calle. Dos ambientes muy diferentes el uno del otro. Muchos de los amigos consumían drogas durante el funeral y también trataban de manifestar el aprecio por el joven victimado con música o algunos rituales. Como muestra de homenaje, durante el sepelio, grafitearon inmediatamente la tumba y hacían expresiones con un sentido ambiguo de dolor y de fatalismo por la violencia que parecía natural en ese grupo de amigos.

Alguien llevó un periódico de la prensa roja.[22] Ahí estaba expuesto el crimen, el nombre del joven, el nombre del barrio y la calle donde fue encontrado. El periódico comenzó a circular entre los amigos, nadie dejaba de leerlo y de observar las imágenes y luego lo comentaban o recordaban otro suceso parecido y hablaban de cómo prevenir la violencia. Los jóvenes manifestaban proximidad a los relatos e imágenes.

No era grato leer en esas circunstancias, sin embargo, se hacía. Ante la falta de amigos o familiares conocedores de las prácticas religiosas de momentos en el círculo de allegados se tuvo que echar mano de Google para rezar el rosario. Dos círculos sociales desarrollaban casi al mismo tiempo dos prácticas de lectura. Más tarde una familiar reflexionaba en Facebook: *Leemos lo que queremos cuando buscamos información. Hay noticias que parecen lejanas pero cuando nos alcanzan, las realidades cotidianas de los otros forman parte de nosotros…* Otra familiar escribió en su Facebook: *Parece que el diario llegó solo, en el momento preciso… Desearía no haberlo leído, desearía que los «reporteros» también fueran locales, ojalá que incluyeran otras miradas…*

4.6 La lectura, una forma de entrada al espacio público

4.6.1 Dejar atrás la familia. Lectura como complicidad

F (f18) es la mayor de tres hermanas. Su madre es una persona joven de 37 años. Además de estudiar Historia, hace danza contemporánea en el Centro Cultural Ollin Yoliztli. Por la distancia entre los dos centros de estudio a los que asiste hace grandes travesías en transporte público. Es un poco reservada pero tiene amigas con las que realiza muchas actividades, especialmente con A (f18).

22. Utilizo el término prensa roja para referirme a los periódicos especializados en crónicas de accidentes y delitos sangrientos como Metro, Publimetro o Universal Gráfico. En formato tabloide normalmente presentan una foto en color en la primera con un titular con frecuencia irónico. No creo que las usuales denominaciones de prensa amarilla o sensacionalista sirvan para describir estas publicaciones.

A (f18) también estudia Historia. Vive en Huehuetoca, Estado de México, con su familia de cinco integrantes. Utiliza normalmente el tren suburbano para llegar a su casa. Sus traslados son largos. Se junta con personas que comparten el gusto por «los museos y todo eso», le gusta convivir sobre todo con el grupo de seis amigos de la facultad con que se ven todos los días. Utiliza las redes sociales como Facebook y Twitter. En «Face», por ejemplo, revisa algunas revistas, le gusta esta red porque encuentra información que le agrada, aunque prefiere Twitter porque se publican temas más interesantes «*si algo te gusta lo encuentras y te manda directo a ello, pero Facebook se me hace más de chisme*». Casi no comparte lo que lee en Internet, regularmente lo guarda para ella, lo archiva, pero sí pone marcadores en lo que le agrada o no a manera de opinión. Menciona que sólo a veces comparte cosas que lee, y a pesar de que sus amigos tienen gustos distintos comparten cuestiones de arte o de política. No práctica ninguna religión, sólo es católica por el bautismo.

F (f18)lee casi todo el tiempo. Lo que más lee son novelas, *soy fan de Isabel Allende*. Le gusta la poesía, y por el momento dice estar obstinada con la poesía de Oliverio Girondo y la de John Keats. *Me encantan los libros de Historia como el de Luis González y González que —aparte— de ley tienes que leer.* Antes leía muchos artículos sobre el universo, las estrellas, ahora sus gustos han cambiado y lee más revistas de danza, para entender más ese arte. Una de esas revistas es *News Dance* y la revista de la compañía de Isadora Duncan. Casi no lee periódicos, *si acaso he leído algo de periódicos es porque mi abuelito los leía mucho; de repente veía artículos de letras, música o danza que él pensaba que me interesarían y los sacaba del periódico y me los daba.* Ella no compra periódicos. Si lee noticias o revistas pero lo hace por Internet.

Lee de lunes a domingo, cuatro horas diarias, los sábados «*es como lectura maratónica desde que te levantas hasta que te duermes debido a que es el día para leer lo que hace falta de la semana*. Organiza su lectura según las condiciones del hogar. Cuando F (f18) llega a su casa regularmente, su mamá y sus dos hermanas están hablando, por eso le es difícil leer en ese momento. Si sólo se encuentra una de sus hermanas que gusta de ver el televisor, entonces trata de seguir leyendo lo de sus clases. Es hasta después de las diez de la noche que están ya todos en casa, que F (f18) enciende la computadora y abre Facebook pero no para charlar. Si acaso lo hace sólo con A (f18) poniéndose ambas como no disponibles para que nadie las moleste y revisan en ese momento revistas o artículos que les interesan y lo comentan y comparten. Le gusta esta red social porque hay muchas páginas de artículos de arte, fotos de danza, de todo y siguen esas páginas porque después salen otras y te llevan a revistas. De Facebook hay una página que le gusta mucho que se llama «Cultura Colectiva», en ésta lee y revisa información diversa. Cuando su familia se va a dormir abre la página de *ERRR Magazine*, en la que lee artículos de «romanticismo»[23], revisa blogs de poesía, y si no puede dormir lee algo más de romanticismo. Los sábados y domingos es todo el día de lectu-

23. Es más acertado decir que en Errr Magazine se publican textos e imágenes erótico-románticos.

ras de la escuela. Cuando no tiene mucha tarea toma los libros de Isabel Allende. Cuando lee no come ni bebe nada porque le dan ansias así que prefiere sólo leer, para ello se acomoda en el sillón o en su cama, a veces sale de clase y se queda en las jardineras de la escuela leyendo. Lo que lee y le gusta lo guarda, «las notas que leo de danza son las que suele compartir».

A (f18) lee *principalmente novelas, pero ahora más temas de la escuela porque no tengo mucho tiempo*. Dedica al día seis horas diarias y sábados y domingos más. La lectura que realiza es normalmente impresa ya que le es muy incómodo leer en PDF, «*se me complica mucho porque me duelen los ojos y me canso*». Considera que la lectura en Internet es difícil porque existen muchos distractores. *Si estás leyendo algún texto, como tienes la oportunidad de revisar diversas cosas a la vez, te metes [a otras páginas] y estás revisando más cosas, es referible leer físicamente*. No lee mucho los periódicos, sólo si hay alguna nota con un tema de su interés. Desde la secundaria es lectora de revistas, actualmente lee la revista digital *ERRR Magazine*, en la que publican artículos diversos, reseñas, novelas cortas, información de arte. A su lectura le dedica treinta minutos cuatro veces a la semana. Además de esa revista, lee *La Roux*, *Desing*, y *National Geographic*, aunque menos frecuente.

A (f18) lee en su casa después de las diez de la noche que es cuando los demás miembros de su familia van a dormir y ella puede concentrarse. «*En las tardes todos están en casa y me distraen, necesito estar en silencio.*

4.6.2 El paso de la lectura íntima a la lectura de información. Los jóvenes universitarios

¿Qué aportan las revistas o la prensa a los jóvenes universitarios? El ser aceptado en una universidad pública es para muchos jóvenes un momento muy importante en sus vidas. En el caso de los más jóvenes es una suerte de paso a la vida adulta pues dejan de estar bajo la atención de sus padres. Para los que ingresan un poco mayores el cambio de estatus es diferente: pasan de ser trabajadores, amas de casa o simplemente desocupados, a jóvenes universitarios. Leer va a ser para muchos de ellos una actividad que ocupará gran parte de su tiempo y muy probablemente asumirán las pautas de lectura esperadas de un joven universitario: lecturas científicas, de literatura y políticas.

Una entrevista colectiva a ocho estudiantes de primer ingreso a una licenciatura de ciencias sociales permite conocer todavía las condiciones de su inicio a la lectura y algunas de sus elecciones. La mayoría de estos jóvenes proceden de escuelas públicas pero contaron con el apoyo de sus padres —muchos de ellos con licenciatura— para ser iniciados en la lectura. En la mayoría de ellos, su ingreso al mundo de la lectura fue influido por mujeres —madres, tías o abuelas—. Dos de los jóvenes recuerdan como su primera lectura *El Principito*, uno a los 7 u 8 años de edad y otra a los cuatro. Esta última habla con veneración de la historia, de la que ha oído, dice, que tiene como fundamento un suceso real. Otros leyeron cuentos en sus ini-

cios a la lectura. Dos de ellos hablan específicamente de cuentos rusos de los que recuerdan las historias y las ilustraciones. La entrevista se hizo casi en los primeros días de su ingreso a la licenciatura y ya habían escuchado tantas referencias o recomendaciones de lectura que dos de los jóvenes llevan una lista de estas sugerencias.

E (m22) es uno de los muchachos entrevistados. Su madre es maestra de idiomas y su abuelo, ahora de noventa años, fue un gran promotor de la amistad México-URSS cuando ésta todavía existía. A E (m22) su madre le leía cuentos populares rusos. *Eran divertidos y dejaban una moraleja. También me gustaban las imágenes. Incluso todavía me gusta hojearlos. Mi tía abuela también me leía, me ensañaba las páginas y empecé a identificar ciertos patrones. Fue muy importante que me hayan leído de chico. Me enseñaron a leer e hicieron que me gustara la lectura. A la primaria ya entré sabiendo leer. Me acuerdo que en la primaria la maestra pedía que leyéramos y siempre me ponían a leer a mí y lo hacía fluido. A mis compañeros les gustaba cuando yo leía los textos. Me metía en los personajes del diálogo y les inventaba una voz. Mis compañeros se botaban de la risa. Como todos leían más lento yo hacia la lectura más divertida. Hacía voces diferentes en los diálogos y por eso les gustaba porque yo no leía plano. Poco a poco me fue gustando mucho la lectura. Yo era uno de los pocos estudiantes que entraban en la biblioteca de la primaria, al grado que a los 10 o 12 años me atendían casi personalmente. Un día la encargada de la biblioteca puso una caja llena de cuentos y libros de terror prácticamente sólo para mí.*

Conforme leía me fueron gustando otras cosas. Empecé a leer novelas como Tom Sawyer *en 5º de primaria. En la secundaria todavía leía mucha novela. Sólo ahora que entré a la universidad estoy entrando más a la cosa científica. La verdad es que tengo que encontrarle el gusto. Sí me gusta, sé que son cosas importantes que tengo que saber. A veces pienso que debe ser muy difícil leer cosas de una carrera que no te gusta. Las cosas científicas me son más difíciles que una novela o un cuento. A estos estamos más acostumbrados porque es la forma como nos comunicamos. Yo leo algo y luego te platico, te cuento una historia. Eso es una novela. Es un discurso que todos manejamos. Con un ensayo, en cambio, es más difícil.*

Al pedir al grupo de estudiantes que ordenen un conjunto de libros del más al menos valioso pusieron en primer lugar el ensayo sobre Kant, luego *En busca del tiempo perdido* de Proust en formato de novela ilustrada —una modalidad que les desconcertó a algunos de ellos—, *El jugador* de Dostoievski, La *Historia de Cristo* de G. Papini, el libro de Ulin *Antropología y Teoría Social*. Dejaron al final *Harry Potter* del que hubo expresiones contradictorias pues M (f17), una de las más jóvenes del grupo, manifestó un gesto de notable agrado cuanto les fue presentado, en tanto que E (m22) lo vio con desprecio. Al final quedó Paulo Coelho. De este último tenían algún conocimiento pero no acordaron cómo considerarlo ¿literatura? ¿Religión?... Por otra parte, la mayoría ha leídos libros de autoayuda, incluso coincidieron en varios títulos y autores. Varios de los libros fueron recomendados por sus profesores de bachillerato. Sólo E (m22) los rechazó.

La prensa la ordenaron de este modo: *La Jornada*, *El País* y *Excélsior* fueron los periódicos valorados. *El Gráfico* y *Metro* los pusieron aparte. Los comentarios hacia estos últimos fueron de poca estima sin manifestar desprecio por los lectores de esos medios, aunque sí resaltaron cuál es su fórmula: grandes fotografías, titulares siempre iguales y «las pompis» de las chicas. Cuando ordenaron las revistas, a partir del liderazgo de E (m22), colocaron *Ásterix* en primer lugar, luego *Muy Interesante*. *Vanidades* y *Hola.* Sobre la revista *Ángeles* discutieron de su seriedad y al final *TV y Novelas* y los *Libros vaqueros*. Entre las revistas que leen en sus casas están *Proceso*, *Selecciones* y, la más mencionada, *National Geographic*.

Casi todos leen la prensa impresa dos o tres veces a la semana. Tres de ellos tienen suscripciones (de sus padres). Sin embargo, sí siguen noticias diariamente por Internet y lo hacen de manera profusa, al menos en lo que se refiere a los medios de los que están pendientes. La mayoría tiene registradas páginas de varios diarios en sus computadoras o en sus teléfonos celulares. Destacan *Animal Político*, *La Jornada* y *El Universal*. Siguen también noticias por medio de Twitter. En este caso el más nombrado fue el de Carmen Aristegui. En general todos están muy conectados.

> *Tengo una suscripción (a La Jornada) que me heredaron. La tengo y me gusta leer el periódico. ¿Prefiero el papel o la Internet? Depende... Porque si nada más quiero leer un artículo de Pedro Miguel (autor de la columna Navegaciones en La Jornada) lo checo en la computadora. Pero si quiero ver una nota más amplia o seguir un suceso prefiero el papel. La computadora me cansa los ojos y por eso no me gusta el formato digital. Un libro en PDF es muy difícil leer. Por eso prefiero el libro.*
>
> *La computadora es importante mientras sea para ver o escuchar. Por ejemplo el canal de Aristegui. Leer directamente en la computadora no me gusta. Con el Twitter no estoy muy familiarizado. No lo uso para comunicarme sino para seguir una noticia. Puedo ver ciertas notas o información. Para eso lo uso. Puedo ver lo que puso Peña Nieto o Aristegui o Andrés Manuel (López Obrador) o El Excélsior. Puedo ver rápido como va caminando una situación. Una nota despliega otras notitas y van saliendo comentarios. Van saliendo muchas cosas.*
>
> *Para mí no sirve para difundir pero sí para enterarme. Lo que da Twitter a diferencia de un noticiero es agilidad. Hay muchas fuentes y los comentarios sobre esa fuente. Yo sigo a Aristegui y me meto a su página «Aristegui Noticias». Es más fácil que te enteres de una noticia por Twitter. Te metes a un Twitter y ahí hay un* link.
>
> *En mi teléfono tengo el Twitter de Aristegui, CNN.* La Jornada, Proceso, Animal Político, Anonimus. *También veo lo que alguien postea. La verdad es que el Twitter todavía es medio confuso para mí. Es cosa de chinga, chinga, chinga. Ahí te enteras de todo. De repente todo esto es un poco confuso, pero siempre hay fuentes más confiables... Yo sigo fuentes, no blogs. Te puedes marear pero te puedes remitir a una fuente más o menos confiable y puedes hacer comparaciones para entender lo que está pasando.* E (m22)

Casi todos los jóvenes universitarios entrevistados tienen una práctica lectora favorecida por un ambiente familiar donde había recursos o cuando menos aprecio por la lectura. El papel de figuras femeninas ha sido importante en este desarrollo. Se iniciaron en la lectura con libros producidos para niños o que se piensan que son específicamente dirigidos a ellos, como *El Principito*. Conforme crecieron, sus intereses lectores se fueron ampliando. En algunos casos derivaron a un mayor conocimiento del mundo. Algunos se aplican a leer sobre ciencia e historia siguiendo las recomendaciones de padres y maestros. Otros se orientan a la literatura, a veces sin referentes precisos de autores o escuelas. Pero casi todos reservan un espacio para la lectura sobre sucesos de actualidad a través de la prensa impresa y digital y de las redes sociales. Es una de las formas con las que esos jóvenes se acercan a la *esfera pública,* a los asuntos de interés general. El proceso que siguen es muy libre, espontáneo y con frecuencia acompañado por otros jóvenes de su generación.

4.6.3 Las necesidades satisfechas por la prensa

El despliegue de la lectura en Occidente tiene entre los factores que lo impulsan los cambios en los soportes de la lectura. Éstos no actúan de forma inmediata porque para que afecten los modos de leer también deben ocurrir transformaciones en la educación, —como la generalización de la capacidad de leer— y en la vida social, sobre todo en la formación de la ciudadanía. Cavallo y Chartier, por ejemplo, señalan dos etapas diferentes en la historia de la lectura posterior a la imprenta en Europa Occidental, diferenciadas por las opciones de la alfabetización, las opciones religiosas o los ritmos de industrialización. Son dos etapas marcadas por la frontera entre la temprana alfabetización y otra que familiarizó a los lectores con una producción impresa más numerosa, más accesible y acogedora para las nuevas fórmulas editoriales (*op. cit*., 48). Esta segunda revolución de la lectura tuvo varias expresiones: la amplitud o extensión de los textos leídos, el culto a un autor hasta la memorización, la emoción y las lágrimas y, sobre todo, la extensión de los lectores hacia los sectores humildes mediante nuevos recursos editoriales. Cierto que para Cavallo y Chartier la oposición tajante entre estas dos etapas es discutible, pero en general reconocen el diagnóstico de Reinhard Wittmann en su ensayo «¿Hubo una revolución de la lectura a finales del siglo XVIII?» (2011), quien observa que los pilares de este cambio estuvieron en Alemania, Inglaterra y Francia asociada a la multiplicación de los periódicos, el triunfo de los pequeños formatos, el abaratamiento del libro y la proliferación de instituciones que permitían leer sin comprar.

En la vida personal de muchos jóvenes, sobre todo los que tienen acceso a la educación superior y se socializan en un ambiente más tolerante y crítico la lectura de los medios de información supone una ampliación de la lectura íntima hacia la lectura social. Los medios de información les abren la puerta a la esfera pública, así sea con los límites mismos que tienen estos recursos. La prensa se identifica con la narración de lo inmediato pero no sólo con ello. Los sucesos fragmentados se inscriben por el autor, el editor o el lector dentro de una narrativa mayor y la búsqueda y selección de noticias e informadores tiene sentido en cuanto que hacen posible que un lector inserte una pequeña nota en un relato mayor.

Si hay un punto en el que coinciden numerosos lectores de prensa locales es que para hacerse de una perspectiva consistente de la realidad se deben leer muchos puntos de vista. Desde luego que para el lector hay algunos medios privilegiados, pero incluso ellos no son fiables; deben buscar muchas opiniones.

En el caso de los lectores más profusos y profesionales de la prensa, la perspectiva del conocimiento de las acciones de gobierno, de sus políticas públicas y de los movimientos sociales para circunscribirnos al terreno político, es un ejercicio fatigoso. Requiere constancia, continuidad, acumulación y sincronía, de lo contrario, ya pasado el suceso y su cauda, la información pasa a ser simple conocimiento.

Alrededor de la lectura de la prensa hay un acto económico, social y político. Se trata de una mezcla de condiciones que, vistos aisladamente, no podrían explicar la acción de leerla. Tampoco es en sí mismo un acto cognitivo o de interpretación. Es más bien una práctica en la que los actos de selección, compra, lectura y discusión se explican al conectarlos. La selección de la prensa tiene que ver con la distinción y en este punto las edades no son importantes. En el ejercicio de ordenamiento de los textos periodísticos tenido con el grupo de señoras mayores de sesenta años y con estudiantes universitarios de reciente ingreso ambos grupos hicieron un recorte radical entre la prensa seria y la roja. En ninguno de los dos grupos expresaron un rechazo hacia los consumidores de esas publicaciones pero sí hacia «la fórmula» utilizada para vender: sensacionalismo, mujeres, grandes titulares. Quizá la diferente apreciación de estas expresiones de los informativos es su utilidad para servir de ventana del espacio público. Una distinción que ahora, con las nuevas tecnologías, es más evidente pues no todos los diarios echan mano de los recursos de la Internet, redes sociales o aplicaciones para tener acceso a sus lectores. La prensa roja es básicamente papel, por ello no ha seguido el paso de la transformación de los medios más reconocidos (Ver anexo 1).

E (m22) tuvo en la prensa su principal instrumento de compromiso político. Al carecer de Internet la seguía en el formato impreso y los medios de comunicación tradicionales. Establecida la posibilidad de acceder a la prensa en otro formato ha ampliado su lectura en cantidad y calidad en un intento de devorar el espacio público. Pero hay también otros contactos con la prensa que tienen un sentido distinto. El comentado funeral de un joven ex adicto asesinado en un barrio periférico de la ciudad presenta otro sentido de acercamiento a la misma. Los habitantes de la calle que se cohesionaron ante la recaída de una del círculo inmediato o los amigos adictos del joven victimado que se mantuvieron en la calle fuera de la vivienda de la víctima, se entretuvieron leyendo y comentando la prensa roja, un instrumento que les ilustraba de incidentes de violencia como el que había costado la vida a su amigo —que fue reporteado por un tabloide de ese tipo— y donde se enteraban de otros jóvenes caídos y sucesos violentos.

Lo observado en el funeral coincide con algunos de los señalamientos que realiza Guillermo Sunkel sobre la lectura de la «prensa sensacionalista» en Chile, un análisis que él realizó a

partir de la oposición cultura de élite — cultura popular, un recorte ciertamente conflictivo. La prensa sensacionalista se caracteriza, según Sunkel, por servir de articulación entre lo masivo y lo popular. Destaca varios elementos que le dan sentido a la prensa sensacionalista, que en un recuento apretado son los siguientes: La prensa sensacionalista se conecta con la propia realidad de los lectores; los sucesos no ocurren en el marco de un amplio espectro del espacio público, sino en un ámbito local-popular; lo mismo podríamos decir de su ubicación temporal. Las informaciones de este tipo de diarios adolecen de un tratamiento lineal del tiempo, no forman parte de una narrativa política, económica o social sino más bien de un «tiempo cíclico, de repetición. La sensación de que *todas las noticias son parecidas* se produce porque en el fondo todos los relatos hablan de lo mismo. Es la repetición incesante del drama humano» (2001: 153). Una atemporalidad que se vincula con el modo de vivir la pobreza. El término de prensa sensacionalista sólo lo es para las élites, para los sectores populares es más bien una expresión de la realidad en donde el sexo es una importante mediación en el modo de leer.

Como se ha mencionado, la industria de la prensa se ha transformado notoriamente. Los periódicos impresos en México nunca tuvieron la penetración de masas que lograron por ejemplo *Clarín, Le Monde* o *Corriere della Sera* en Argentina, Francia o Italia, respectivamente. Pero tanto en México como en los países donde hubo un periodismo más exitoso las tiradas han venido cayendo. Un reporte sobre la prensa italiana de 2013 mostraba este fenómeno. Más de un millón de personas ha dejado de comprar la prensa en una década. Las utilidades, los ingresos, la venta de publicidad, las unidades vendidas (más de un millón), los lectores, el empleo, todo ha venido a menos. El reporte sólo hablaba de un campo positivo, el de la publicidad por Internet con un aumento de alrededor de 5% (FIEG, 2013).

El giro hacia la Internet no es sólo el de la sustitución del papel por la pantalla, algo que muy pocos lectores, incluido los jóvenes, aceptan. La diferencia está en el tiempo, la oportunidad e incluso el diseño editorial. Proyectos como *Animal Político*, *Reporte Índigo* o *SDP* cuentan con un número apreciable de seguidores y han tenido la capacidad de colocarse al lado de los portales de los principales diarios que proceden del mundo del papel. Por su parte, éstos han desarrollado una batalla por mantenerse vigentes en la red como la casa editorial de *El Universal* e incluso lo han hecho con mayor éxito que sus ediciones impresas como *Excélsior*. Lo que parece el cambio definitivo es la transformación del informador o creador de opinión en una franquicia de información. Un periodista reconocido puede trabajar para una cadena de radio o televisión, pero las notas, entrevistas o reportajes que presenta en su noticiero van a una página que ostenta su nombre. Luego la cabeza de esta información se propaga por Twitter o por otra red social señalando el lugar en donde se puede acceder a la nota completa. Adicionalmente puede remitir a notas elaboradas por otros periodistas que la completan. Un interesado en el seguimiento de la misma y que confíe en el informador puede acceder con mucha facilidad a las noticias y notas adicionales e incluso contribuir a su difusión retwitteándolas.

4.6.4 Los periódicos y las competencias lectoras

Según el estudio *Los lectores que somos. Estudio sobre prácticas y hábitos de lectura en el Distrito Federal* (Pérez Camacho, 2014), en 2012, 6 de cada 10 personas acostumbraban leer periódicos y 4 de cada 10 solían leer revistas. Esa investigación también muestra que los habitantes del Distrito Federal apreciaban la lectura de periódicos como una buena fuente de información. Esta actividad era considerada una lectura de introspección, es decir, no se le consideraba una ayuda para enfrentar situaciones emocionales, de superación personal o religiosas; más bien era vista como un recurso que «abastecía» de información para tomar decisiones en la vida cotidiana o para distraerse.

Según ese estudio, los hombres leían más periódicos y cómics y las mujeres más revistas, aunque las diferencias no eran muy notorias. Asimismo, leían más periódicos los adultos de 31 a 45 años de edad (63%) y las personas de mayor ingreso (66%). Estos datos sugieren que la lectura de dichas publicaciones está relacionada con la necesidad de información con fines económicos y productivos. Por otra parte, también es muy notable la lectura de prensa en los jóvenes en edad de enseñanza media, probablemente para saber de deportes, espectáculos y «temas de actualidad».

Por la información disponible sabemos que la lectura en papel está alejada de las condiciones sociales y económicas de los jóvenes. Además, es sabido que el acceso a la Internet ha crecido así como las horas dedicadas a esta actividad, llegando a ser más que el tiempo dedicado a la televisión. Con los nuevos teléfonos inteligentes «se está» en Internet de manera permanente, sea para hacer una transacción electrónica, jugar con la intención de pasar el rato o para encontrar una ruta vial en la metrópoli.

La lectura de libros de ficción o de otro tipo a través de la Internet ha crecido relativamente poco. La investigación citada sólo da a la lectura de libros electrónicos 2%. La reticencia a ella puede deberse a que, salvo por algunos recursos, el formato electrónico aún no es totalmente transportable ni cómodo a la vista. Además está el afecto por el papel. No sucede lo mismo con la prensa. La lectura en papel sigue siendo muy estimada, pero leer directamente en la red es cómodo porque el lector de prensa, por lo común, dedica poco tiempo a una nota y la rapidez en el acceso puede resultar muy valiosa. Aunado a esto debemos añadir que resulta económico pues se pueden hojear muchos periódicos en poco tiempo.

En el acercamiento a vendedores y compradores de estas publicaciones en diversos puntos de la ciudad, la primera observación fue la caída de la venta de periódicos y revistas. Es notable la poca venta de unidades, al grado que hay medios que ni siquiera son pedidos por los expendedores. Por otra parte, ante la caída de las ventas los kioskeros han tenido que ampliar su oferta de productos con refrescos, aguas embotelladas, dulces y cigarros. Hay días en que los periódicos se venden más, como los lunes, y cuando hay una coyuntura política que conduzca a la movilización social. En el conjunto de las ventas diarias, la prensa roja

mantiene un volumen considerable.[24] Otro hecho es que los kioskeros están limitados por los convenios «sindicales» de su organización gremial que puede vetar la venta de algún producto o, por el contrario, le excluyen de la distribución, aunque algunos expendedores burlan esas circunstancias.

Para vender desarrollan estrategias visuales según la clientela. Adelantan o ponen a la altura de los ojos ciertas publicaciones y periódicos y otros los dejan atrás. Las publicaciones pornográficas pueden estar escondidas, pero siempre disponibles si las requieren.

Los kioskeros han desarrollado un amplio conocimiento de su producto y los consumidores. Un expendedor en la Terminal del Norte es estudiante de comunicación en una escuela de la UNAM e interactúa con su clientela aunque sea brevemente. Describe a los compradores de los productos con gran amplitud diferenciando modos de comprar, hábitos, preferencias. Sus observaciones son muy precisas:

> La revista *Vaqueros* la compran señores grandes que llevan años leyéndola… Las revistas de adultos o pornográficas las compran principalmente los operadores de los autobuses… Los operadores de los autobuses compran: *Las voluptuosas, Historias calientes, Las perversas, La mejor maestra, Las Chambeadoras*, todas ésas… Los cómics los compran estudiantes y personas profesionistas de 30 a 35 años, éstas personas pagan alrededor de 1000 o 1500 pesos de cómics al mes…

Además de conocer su oficio y su clientela, muchos expendedores de revistas y libros son conscientes de su importancia política. La lectura es un requisito indispensable para la participación política y por ello desarrollan un cierto orgullo. Durante la entrevista realizada a un hombre dirigente de la Coalición de Libreros se mostró no sólo gran conocedor de su oficio sino orgulloso de su papel en la sociedad como promotor de la lectura, una actividad que requiere inteligencia porque, en su opinión, ahora se lee mucho, pero antes se leía mejor.

4.6.5 Diversos modos de leer prensa

Ante la pregunta de ¿por qué lee el periódico? Las respuestas dadas con mayor frecuencia fueron para estar informados, aprender, tomar decisiones y distraerse. Pero no todos los lectores de este tipo de textos son iguales. Se ha observado que la lectura de periódicos responde a distintas competencias lectoras.

---

24. Una investigación de Open Society señalaba que «En los últimos cinco años el mercado de los medios impresos no ha sufrido cambios considerables. Los periódicos amarillistas o sensacionalistas (tabloides) cuentan con mayor circulación que los periódicos denominados «serios». En 2010, los cinco principales diarios sensacionalistas vendieron en promedio 40 por ciento más ejemplares que los cinco diarios de referencia más vendidos en el país» (2011: 7). La diferencia en los tirajes es de 831,816 ejemplares entre La Prensa, El Metro, Más por más, El Universal Gráfico y Publimetro y 572,243 de Reforma, El Financiero, El Universal, La Jornada y Milenio. (op. cit. gráficos 11 y 12, páginas 23 y 24). Los datos de los tirajes a su vez fueron obtenidos del Padrón Nacional de Medios Impresos de la Secretaría de Gobernación.

El estudiante E (m22), del que ya hemos hablado varias veces, ha tenido en la prensa su principal objeto de lectura en los últimos años. Al carecer de Internet se reducía a la prensa escrita, principalmente el diario *La Jornada* y a la radio. Al hacerse de computadora ha multiplicado su contacto con la prensa. Él sabe lo que busca al abrir un diario o entrar a una página de Internet. Está conectado a través de redes con los periodistas en quienes confía como informadores aunque sabe que hay que comparar las fuentes. Complementa las opiniones con otras lecturas, libros o ensayos y también usa la red para difundir o re-twittear la información. Su lectura es un proceso complejo que salta del papel al teléfono y de éste a la computadora. Tiene abiertas varias ventanas, está pendiente de los sucesos y se moviliza en función de la información.

Los círculos de habitantes de la calle o de jóvenes drogadictos con los que se tuvo contacto tienen acceso a pocos medios, normalmente se trata de prensa roja que leen en todos sus detalles y luego comentan conectando la información con sus experiencias cotidianas y se aconsejan para evitar ser arrollados por la inseguridad o la violencia policiaca.

De los diferentes modos de leer prensa podemos encontrar la que se realiza con sistematicidad, sin dejar pasar un día sin leer prensa en papel o digital. En este último caso, la lectura está más orientada a un tema o a un conflicto social. Se requiere cierta madurez para leer de este modo pues hay que tener gran habilidad para juzgar tal volumen de información. Para «*tener una opinión propia hay que saber leer*» decía un vendedor de libros usados de 50 años. Él hacía críticas a los propios periódicos: «hay que discriminar la portada porque lo más importante está en el interior, todo depende de lo que uno esté buscando, que no se deje llevar por lo que el editor quiere«. La televisión para estos lectores de periódicos tiene poca credibilidad, sin embargo, la prensa es exigente para leerla, en consecuencia logran hacerse de una opinión propia de la que se sienten seguros.

Hay lectores que, ante lo abrumador de la información, buscan un filtro que les permita concentrar datos y tomar decisiones concretas. Discuten la información y la comparten. Sus intereses son más diversificados. Las jóvenes estudiantes de Historia se encontraban en la red leyendo *Errr Magazine*, una publicación digital de ensayo, poesía y narrativa. Era un espacio que permitía mirar el mundo no por las noticias a través de sentimientos y relaciones interpersonales.

Hay lectores más prácticos que buscan en los medios información filtrada que les permita concentrase en un tema. «Si aparece en el periódico algo que alguien te dijo o que lo escuchaste en la televisión, entonces pones más atención» (hombre, 43 años, nivel medio bajo). Buscan en el periódico información de utilidad inmediata: «Si buscas trabajo vas a *Excélsior*, si quieres saber de política te vas a otros, si quieres deporte el *Ovaciones*, si quieres sólo entretenerte, vas al *Gráfico*» (Mujer, 33 años, NSE C medio). Por lo general este tipo de lectores no busca construir una narrativa con la información. Las noticias ofrecen información puntual, única. La lectura de la prensa roja es hasta cierto punto este ejercicio. Se lee una infor-

mación muy parecida a la del día anterior, pero al cambiar la ubicación o el método o incluso al reconocer algo del entorno local, la prensa adquiere sentido. Informaciones sobre trabajo, horóscopos y servicios también mueven a hacer uso de estos recursos. Por ello la deriva de estos lectores hacia la Internet o las redes sociales es más remota.

Podríamos encontrar ciertas tendencias de edad, género e ingresos en estos modelos de lectura de prensa pero posiblemente no sean lo suficientemente significativas para establecer categorías definitivas. Lo cierto es que la prensa como vía privilegiada de acceso al espacio público tiene muchos canceles que para abrirlos ciertamente echamos manos de las competencias lectoras: velocidad para obtener la información, para apropiársela, para compartirla y para dosificarla en la toma de decisiones. Otro elemento importante son las funciones que tienen en la vida cotidiana, hay personas que perciben a los periódicos para integrar la diversidad de información, otros que los ven como un puente entre Internet y el libro físico, entre los datos ligeros y los especializados; y otros consideran a los periódicos como fuentes de informaciones precisas, puntuales.

4.6.5.1 Palabras finales

Recorrer el ejercicio de la lectura entre individuos de distinta edad, sexo, nivel de educación y condición social hizo evidente el carácter ineludible de la práctica de la lectura. Todos leemos, hasta aquéllos que tienen escasa habilitación técnica e incluso quienes lo detestan. Pero la lectura es un recurso común de nuestras relaciones con los demás que ponemos en práctica al empeñarnos en leer o no algunos materiales o en hacerlo de cierta manera, en soportes y momentos determinados. Las políticas de la lectura tienen que batallar con esta diversidad de formas de leer reconociendo su riqueza y sobre todo que leer no sólo es una actividad intelectual sino un modo de expresar, de extender y fortalecer nuestras relaciones con nuestro entorno inmediato y con la sociedad.

4.7 Bibliografía

Cavallo, Guglielmo y Chartier, Roger (2012), «Introducción» en *Historia de la lectura en el mundo occidental* [1997], Madrid, Taurus.

Chartier, Roger (1999), *Cultura escrita, literatura e historia. Coacciones transgredidas y libertades restringidas*, México FCE.

Downing, John (1982), «La influencia de la escuela en el aprendizaje de la lectura», en Emilia Ferreiro y Margarita Gómez Palacio, comps. *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*, México, Siglo XXI, pp. 230-246.

FIEG. Federazione Italiana Editori Giornali (2013), *La Stampa in Italia 2010-2012*, Italia, FIEG. Italia http://www.fieg.it/upload/salastampa/LA%20STAMPA%20IN%20ITALIA%20 2010-2012.pdf

Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (2008), *Los escabrosos Caminos de La Literacidad*, Diplomado de Competencias Lectoras, México.

Martínez, Luna (2012), «La antropología, el arte y la vida de las cosas. Una aproximación desde *Art and Agency* de Alfred Gell», *Revista de Antropología Iberoamericana* 7 (2), pp. 171-196.

Martos Nuñez, Eloy y Vivas Moreno, Agustín (2010), *Performances, lecturas y escrituras (Conceptos y prácticas)*, Laboratorio de Medios Impresos, Facultad de Ciencias de la Información, Universidad Complutense de Madrid, España.

OCDE (2010), *Conocimientos y destrezas para la vida: Primeros Resultados del proyecto PISA. Educación y destrezas*. Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 31 pp.

Open Society Foundations (2011), *Los medios digitales en México*, OSF, http://www.cft.gob.mx/work/models/Cofetel_2008/Resource/12934/Los_medios_digitales_Mexico.pdf

Petit, Michèle (1999), *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*, México, FCE, Espacios para la lectura.

Pérez Camacho, Carmen, López Ojeda, Andrés y Nivón, Eduardo (2014), *Los lectores que somos. Estudio sobre las prácticas y hábitos de lectura en el Distrito Federal*, México, C2 Cultura y Ciudadanía-Laberinto-Secult-Sedu.

Ranciere, Roland (1972), *Crítica y Verdad*, Bs. As. Siglo XXI.

Rockwell, Elsie (2001), «La lectura como práctica cultural: conceptos para el estudio de los libros escolares» *Educação e Pesquisa*, Universidade de São Paulo, 27 (1), enero-junio, 11-26.

SEP. Secretaría de Educación Pública (2011a), *Programa de estudio 2011. Guía para la Educadora. Educación Básica. Preescolar,* México, SEP.

— (2011b), *Programas de estudio 2011. Guía para el Maestro. Educación Básica. Primaria. Primer grado,* México, SEP.

Street, Brian, (1988), «Literacy Practices and Literacy Myths» en Saljo, R. (ed.), *Written Word: Studies in Literate Thougth and Action*, vol. 23, Springer-Verlag Press, Heidelberg, pp. 59-72.

— (1995), «Social Literacies: Critical Approaches to Literacy» en *Development, Ethnography and Education*, N.Y. Routledge.

— (2003), «What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice» *Current Issues in Comparative Education, Teachers College,* Columbia University, vol. 5(2), pp. 77-91.

— (2006), «Autonomous and Ideological Models of Literacy: Approaches from New Literacy Studies», en *Media Anthropology Network*, vol. 17.

Sunkel, Guillermo (2001), «Modos de leer en sectores populares», en *Nueva Sociedad,* Buenos Aires, septiembre-octubre, n.º 175, pp. 143-154.

Wittmann, Reinhard (2012), «¿Hubo una revolución en la lectura a finales del siglo XVII?», en *Historia de la lectura en el mudo occidental* [1997], Madrid, Taurus.

Anexo 1

Periódicos en circulación en el Distrito Federal hasta octubre de 2014. Se muestra su página web, redes sociales utilizadas (Facebook, Twitter) y si cuentan con aplicaciones (sistemas operativos, iOS, Android).

PERIÓDICO	LUGAR	SITIO WEB	REDES SOCIALES	APP´S
24 HORAS	D.F	www.24-horas.mx		iOS 6
BASTA	D.F	www.diariobasta.com.mx		
BASTA!	D.F	www.diariobasta.com.mx		
CANCHA	D.F	www.cancha.com		iOS 6
CAPITAL DE MÉXICO	D.F	www.capitaldemexico.com.mx		iOS 6
DIARIO DE MÉXICO	D.F	www.diariodemexico.com.mx		
DIARIO DF	D.F	www.diariodf.com.mx		iOS 6
EL DÍA	D.F	www.diarioeldia.com.mx		
EL ECONOMISTA	D.F	www.economista.com.mx		iOS 6
EL FINANCIERO	D.F	www.elfinanciero.com.mx		iOS 6
EL GRÁFICO	D.F	www.elgrafico.mx		
EL NUEVO MEXICANO	D.F	www.elnuevomexicano.mx		
EL PUNTO CRÍTICO	D.F	www.elpuntocritico.com		
EL SOL DE MÉXICO	D.F	www.elsoldemexico.com.mx		
EL UNIVERSAL	D.F	www.eluniversal.com.mx		iOS 6
ESTADIO	D.F	www.estadiodeportes.com.mx		iOS 6
ESTO	D.F	www.esto.com.mx		
EXCÉLSIOR	D.F	www.excelsior.com.mx		iOS 6
IMPACTO	D.F	www.impacto.mx		
LA AFICIÓN	D.F	www.laaficion.com		

PERIÓDICO	LUGAR	SITIO WEB	REDES SOCIALES	APP´S
LA CRÓNICA DE HOY	D.F	www.cronica.com.mx	Facebook, Twitter	iOS 6
LA JORNADA	D.F	www.jornada.unam.mx	Facebook, Twitter	Android, iOS 6
LA PRENSA	D.F	www.la-prensa.com.mx		
LA RAZÓN	D.F	www.razon.com.mx	Facebook, Twitter	Android, iOS 6
MÁS POR MÁS	D.F	www.maspormas.com	Twitter	
MILENIO	D.F	www.milenio.com	Facebook, Twitter	Android, iOS 6
MUNDO EJECUTIVO	D.F	www.mundoejecutivoexpress.mx	Facebook, Twitter	Android, iOS 6
NOSOTROS	D.F	www.nosotrosdiario.mx	Facebook, Twitter	
NUESTRO MÉXICO	D.F	www.nuestro.mx		
OVACIONES	D.F	www.ovaciones.com	Twitter	
PÁSALA	D.F	pasala2014.pdf	Facebook, Twitter	
PUBLIMETRO	D.F	www.publimetro.com.mx	Facebook, Twitter	Android, iOS 6
RÉCORD	D.F	www.record.com.mx	Facebook, Twitter	iOS 6
REFORMA	D.F	www.reforma.com	Facebook, Twitter	Android, iOS 6
RUMBO DE MÉXICO	D.F	www.rumbodemexico.com.mx	Facebook	
THE NEWS	D.F	www.thenews.com.mx	Twitter	iOS 6
UNOMÁSUNO	D.F	www.unomasuno.com.mx	Facebook, Twitter	Android, iOS 6

Fuente: elaborado por Sinuhé Lozano.

Capítulo 5

Cómo leen los que escriben textos e imágenes

Verónica Gerber Bicecci[1]
Carla Pinochet Cobos[2]

1. Artista visual, escritora y editora.
2. Investigadora en el Departamento de Antropología de la Universidad Alberto Hurtado de Chile.

¿Cómo leen los que escriben? ¿Qué usos tiene la lectura para los artistas y escritores? ¿Cuál ha sido el papel de los libros en la biografía de quienes se desempeñan hoy en los campos culturales? Este artículo busca entregar algunas claves acerca de un particular perfil de lectores, respecto del cual las investigaciones sobre prácticas de lectura han puesto insuficiente atención. En primera instancia, frente al gran desafío que la inequidad social supone para los programas de fomento lector, ocuparse de las prácticas y usos de la lectura de los creadores culturales puede parecer un ámbito poco ortodoxo. Si las encuestas vienen dibujando un oscuro diagnóstico que apunta que el 53.8% de los mexicanos no lee libros[3], entonces, ¿para qué preocuparse de los que ya son lectores? La gran mayoría de los estudios, de este modo, han concentrado su interés en poblaciones de lectores «vulnerables», cuyas coordenadas socioculturales suponen ciertos obstáculos para apropiarse de modo satisfactorio de las competencias y recursos asociados a la lectura. No obstante, si modificamos la pregunta acerca de *cuánto se lee* para interrogarnos acerca de *cómo se hace* —en qué contextos, con qué fines, a partir de qué recursos—, encontramos en este tipo específico de lector un vasto horizonte de indagación.

¿Qué sabemos, hasta la fecha, de las prácticas de lectura de los creadores culturales? Las investigaciones que se han propuesto retratar a los sectores más aventajados, pocas veces logran sustraerse de su espíritu desmitificador para indagar en la amplitud de las prácticas que estos lectores despliegan. La sociología de las élites culturales, en este sentido, se consolidó en el marco de un proyecto que buscaba denunciar el carácter socialmente construido de la disposición estética, de modo que gran parte de las prácticas de consumo de bienes simbólicos fueron entendidas como mecanismos para reflejar estatus, distinción y «nobleza cultural». Aunque no se puede desconocer, todavía hoy, el papel legitimador que puede tener el hecho de leer a los autores y títulos «indicados», lo cierto es que estas dinámicas concretas de lectura permanecieron invisibles, y las competencias lectoras de dichos sujetos se dieron por descontadas. Es claro que los creadores culturales constituyen un grupo de referencia para los programas de fomento lector, en tanto la frecuencia e intensidad de sus hábitos de lectura se eleva muy por encima del resto de la población. Sin embargo, no sabemos prácticamente nada acerca de los modos específicos en los que ellos leen; qué competencias lectoras desarrollan; para qué utilizan la lectura; o qué papel tuvo ésta en la constitución de sus subjetividades individuales y colectivas. Cobra sentido, entonces, internarse en estos territorios, poniendo más atención al *cómo* que al *cuánto*. *¿Qué caracteriza las experiencias de lectura de los productores culturales que se desenvuelven hoy en la Ciudad de México?*

Si queremos ir más allá de las sentencias fatalistas que auguran una relación oscura entre lectura y sociedad, posiblemente sea tan necesario indagar en las ya documentadas brechas que retrasan la integración de los sujetos al dominio de la lectura, como en las experiencias

3. Encuesta Nacional de Lectura 2012.

de goce y apropiación de los textos. Por ello, nuestro estudio presta atención a ciertos agentes que han sido capaces de entablar un vínculo afectivo, productivo y complejo con los libros y los textos. Algunas de las prácticas de los escritores y artistas que participaron de esta investigación bien pueden ser pensadas como ejercicios de vanguardia o búsquedas experimentales en torno a los textos y su decodificación. En otros casos, aún sin constituir reflexiones específicas acerca la lectura y escritura, se trata de prácticas que combinan recursos múltiples, desafían el orden tradicional de la lectura o aventuran nuevas formas de utilizar el texto en función de proyectos e intereses. Estas formas específicas de lectura, que guardan especial consideración con los aspectos estilísticos de los textos, aparecen consignadas en los estudios como una propiedad de los «lectores profesionales», o «lectores-productores» (Lahire, 2004), cuyas formas de leer son indisociables de sus estrategias de disputa dentro del campo cultural. En este texto veremos que, en las prácticas concretas de los creadores culturales contemporáneos, estas modalidades transgresoras e intelectuales se combinan con modos tradicionales y afectivos de leer, transitando de forma fluida por soportes y lógicas diversas. Nuestros informantes parecen practicar la lectura con menos seriedad y prejuicios que lo que suele esperarse de quienes se desempeñan profesionalmente en las artes y la literatura.

Esta investigación supone, al mismo tiempo, algunos desafíos metodológicos particulares que no conviene pasar por alto. Por una parte, siendo la lectura una herramienta crucial para el desenvolvimiento de los actores en sus campos, pusimos especial cuidado en la construcción de la metodología y los instrumentos, para no terminar retratando lo que Bourdieu ha llamado el «efecto de legitimidad»[4]. No se trata de reforzar la idea de que los creadores culturales son lectores asiduos o que se distinguen por la calidad de sus lecturas; más bien interesa describir sus prácticas lectoras y las estrategias que despliegan en torno a ellas. Por otro lado, dado que las aproximaciones cualitativas buscan adaptarse a las particularidades de cada escenario social particular, se nos planteó la tarea de captar en toda su complejidad los discursos de artistas y escritores, quienes constituyen una población de estudio que destaca por su sensibilidad, reflexividad y capacidad crítica. Por ello, diseñamos una estrategia metodológica múltiple basada en entrevistas, autoobservación y grupos focales con el objeto de aprovechar e incorporar estas reflexiones y experiencias especializadas. Ésta consideró cuatro fases sucesivas: la realización de *entrevistas en profundidad*; la redacción por parte de los creadores culturales de *biografías lectoras*, en las que dieron cuenta del papel de la lectura en sus trayectorias; la elaboración de *diarios de lectura*, en los que artistas y escritores hicieron un seguimiento razonado de sus prácticas lectoras durante dos semanas corridas; y la ejecución de *dos mesas de trabajo* temáticas, en las que se presentaron y discutieron los hallazgos preliminares de la investigación. Además, se realizaron algunas observaciones etnográficas en instancias de relevancia para la investigación, como ferias del libro y de arte. En total, participaron del estudio 52 creadores culturales, que conformaron una muestra

4. Concepto que el autor describe de la siguiente manera: «cuando se le pregunta a alguien qué lee, entenderá: ¿qué es lo que leo que merezca ser mencionado? Es decir: ¿qué de lo que leo es, de hecho, literatura legítima?» (Bourdieu y Chartier, 2010: 258).

correspondientemente desagregada en términos de disciplina (artistas visuales y escritores), de género, y de rangos de edad (entre 20 y 35 años; entre 36 y 60 años).

Roger Chartier sostiene que, para estudiar la lectura a lo largo de la historia, hay al menos dos vías posibles: la de los sujetos y la de los objetos. La primera, atendida por Robert Darnton y Carlo Ginzburg, busca entender el fenómeno a partir de lo que los lectores nos dicen acerca de sus lecturas; la segunda, donde se inscribe el proyecto de investigación del propio Chartier, busca interrogar los objetos leídos en sus diversos soportes, examinando tanto los protocolos de lectura inscritos en los textos como los dispositivos de impresión (Bourdieu y Chartier, 2004: 257). En la actualidad, las estructuras más amplias en las que se intersectan estas dos dimensiones conforman un panorama complejo, tensionado por las configuraciones de los mercados y las estrategias diversas de los muchos actores que intervienen en el ciclo de la lectura: críticos, maestros, libreros, editores, empresas, etc. Así, la relación entre los libros y los lectores no es sólo una interacción entre un conjunto de soportes y una constelación de motivaciones y subjetividades individuales, sino que también constituye un terreno en el que convergen fuerzas disímiles y agendas sobrepuestas: los capitales corporativos, las políticas públicas de fomento lector, los medios de comunicación masiva, las perspectivas en pugna de los diversos sectores políticos, etc. Estas fuerzas transversales condicionan el encuentro entre los elementos objetivos y los subjetivos del proceso de lectura, y nos obligan a pensar sus relaciones como prácticas situadas y en permanente transformación.

Cada una de las alternativas señaladas por Chartier supone, obviamente, acentos y omisiones. En este estudio, a través de las posibilidades que ofrece una perspectiva antropológica, intentaremos reconstruir estos mundos de lectura atendiendo aspectos de ambas dimensiones. La vía de los lectores constituye una entrada crucial a nuestro problema: nos interesa indagar en sus experiencias individuales y colectivas, y los modos en sus subjetividades se encuentran atravesadas por libros, textos y lecturas. Por ello, este informe pone especial atención a sus *discursos*, es decir, a los modos específicos en los que los sujetos relatan sus experiencias y les atribuyen sentido. La vía de los objetos, por otra parte, resulta especialmente significativa en el marco de los procesos de transformación que experimenta la lectura en la era digital, con la aparición de nuevos soportes, dispositivos y herramientas. En este sentido, nos interesa también comprender las relaciones emergentes entre los lectores y los objetos, haciendo de las *prácticas* contemporáneas una preocupación nuclear de este estudio: ¿cómo conviven los soportes tradicionales y los recursos digitales en estas prácticas lectoras? A partir de este enfoque dual —discursos y prácticas—, hemos dado lugar a una radiografía amplia de los modos de leer y los usos de la lectura que despliegan los creadores culturales de la Ciudad de México en la actualidad. Para ello, ha sido fundamental adoptar una perspectiva etnográfica y cualitativa, capaz de cuestionar los supuestos en los que se han basado las encuestas y de hacer emerger un nuevo tipo de información. Nos detendremos en algunos aspectos teóricos y metodológicos que sustentan esta aproximación.

5.1 ¿Cómo observar la lectura?

Los estudios sociales en torno a las prácticas de lectura han recorrido un camino extenso, experimentando a lo largo de éste importantes transformaciones respecto de sus propósitos, sus marcos conceptuales de referencia y, por supuesto, sus metodologías. Hacia fines de la década de 1970, las investigaciones sobre consumo cultural en Francia permitieron distinguir dos líneas de trabajo que, en términos esquemáticos, representarán los dos polos conceptuales por los que oscilará el péndulo de los estudios de lectura. Por una parte, encabezadas por las reveladoras teorías de Pierre Bourdieu acerca de los correlatos socioeconómicos y simbólicos del consumo de bienes culturales (2011), numerosas investigaciones asumieron el proyecto de describir las prácticas de lectura y su grado de legitimidad, interrogándose acerca de cómo se construyen los sentidos sociales de los textos en el marco de relaciones de dominación. Por otra parte, más preocupadas por las formas de recepción de los bienes que por su valor simbólico estructural, propuestas como las de Michel de Certeau (1996) o Paul Ricoeur (1995) penetrarán en el mundo de los lectores y su capacidad de agencia, haciendo explícita la dimensión creativa y de reelaboración del sentido social que tiene todo acto de lectura. De este modo, si desde la primera perspectiva resulta posible observar la existencia de lecturas diversas, con sus correspondientes competencias y capacidades desiguales para apropiarse de los libros (Bourdieu y Chartier, 2010); la segunda de estas miradas permite distinguir los modos en que la experiencia de los lectores los lleva a trascender el consumo pasivo, haciéndolos participar de las disputas sobre lo que se produce y los modos de utilizarlo.

Aunque el panorama actual de los estudios de lectura es complejo, estas dos grandes opciones teóricas alternativas siguen inspirando la mayor parte de los enfoques en torno a la problemática. En gran medida, las ventajas metodológicas que ofrece el primero de estos proyectos para el campo de las políticas culturales han permitido consolidar su posición privilegiada en la opinión pública. Desde su trinchera cuantitativa, este tipo de esfuerzos de investigación destacan por el alcance y operatividad de los datos obtenidos, logrando una credibilidad importante aun cuando sus procedimientos sean perfectibles. Desde sus primeras experiencias en los años 50 y 60, las encuestas de lectura han ido tomando conciencia de sus principales dificultades en términos de método, desarrollando estrategias para lidiar, por ejemplo, con la diferencia entre las prácticas reales y las prácticas declaradas, o los obstáculos para medir la intensidad de la lectura (Donnat, 2004). No cabe duda de que este tipo de saberes ha hecho posible la construcción de una mirada macro acerca de las prácticas de lectura, detectando los desafíos estructurales que éste depara. Sin embargo, sus bases conceptuales y metodológicas han redundado también en algunos sesgos significativos, frente a los que nuestra segunda opción teórica tendría, aún hoy, ciertas cosas que decir. Durante los seminarios y reuniones que dieron lugar a esta investigación sobre prácticas emergentes de lectura, se identificaron diversos ámbitos en los que resulta urgente matizar y problematizar estos enfoques cuantitativos que con demasiada frecuencia incurren en sesgos miserabilistas. Podemos sintetizar estas discusiones en tres puntos críticos.

En primer término, sigue resultando necesario generar conocimientos acerca de las experiencias de los lectores con los textos, más allá de las jerarquías preconcebidas sobre el valor social y simbólico de las obras. Como ha apuntado B. Lahire, la sociología de la lectura ha entendido estas prácticas desde una visión del consumo cultural que, intentando situar los textos en su legitimidad social, frecuentemente los reduce a «los nombres de los autores, a los títulos o a las categorías genéricas a las que se supone que pertenecen» (Lahire, 2004: 187). Sabemos que los bienes culturales son capaces de condensar múltiples connotaciones simbólicas, y que en ellas tienen lugar tanto las representaciones hegemónicas como los procesos autónomos de significación. Hacen falta, en este sentido, estudios que sean capaces de abordar los contenidos de esas experiencias —por definición, semióticas—, preguntándose qué es lo que la gente hace con las obras en el curso de su vida social.

Volver la vista a los lectores significa, en segundo lugar, ampliar y diversificar las unidades de medida que nos permiten aprehender estos procesos. Los pocos estudios que en la actualidad se ocupan de indagar en las prácticas sociales de lectura, siguen construyendo su análisis desde el libro como formato de lectura privilegiado. A lo largo de esta investigación, hemos podido observar que en México y América Latina las encuestas que guían las políticas oficiales han dado lugar a una serie de sentencias recibidas con preocupación desde distintos sectores. El primer informe de la Encuesta Nacional de Lectura 2012, intitulada sintomáticamente *«De la penumbra a la oscuridad»*, consigna que en el país se lee un promedio de 2,94 libros por persona al año, y que menos de la mitad de la población mayor de 12 años lee libros. A pesar de que este estudio intenta incorporar prácticas de lectoescritura menos estrictas, como aquellas posibilitadas por las tecnologías digitales, el peso gravitante que tiene el libro como unidad de medida de los hábitos lectores termina marcando un diagnóstico pesimista y alarmante. De este modo, es fácil encontrar en la prensa y la opinión pública aseveraciones tajantes que señalan que «*México es un país de no lectores*», o que «*la gente no entiende lo que lee*». Para darle a estas afirmaciones una justa medida, es necesario desanclar la mirada de los libros —y más aún, de los libros editados— y registrar las muchas prácticas lectoras contemporáneas que suceden al margen de éstos[5]. En este sentido, las investigaciones actuales deben autonomizarse de los intereses tradicionales de los editores, para indagar sin prejuicios en lo que está sucediendo con la lectura en sus modalidades y soportes emergentes, que sin duda incluyen piratería y circulación no autorizada de contenidos.

En tercer término, en la línea de lo sostenido en la introducción de este libro, resulta preciso cuestionar la arraigada imagen del lector como figura solitaria e introspectiva, poniendo de relieve las dimensiones de la lectura que se activan y cobran sentido en colectividad. Tal como se ha señalado respecto de otras formas de consumo cultural, la recepción de los bie-

5. Incluso dentro de este campo, algunos «editores del siglo XXI» han comprendido la magnitud de esta transformación, aseverando que la unidad-libro está desapareciendo de la escena y ganando porosidad en sus límites: «el valor de la cadena se desplaza desde un modelo que entremezcla contenido y distribución, hacia un modelo que valora simplemente el contenido» (Lloyd, 2008: 7).

nes simbólicos no puede ser observada como la interacción solitaria entre individuos y productos (Campos 2012), sino que debe ser interpretada en el marco de una amplia red de relaciones sociales involucradas directa o indirectamente en estas prácticas. Aunque esta dimensión colectiva es más evidente en otras formas de consumo cultural —como se ha analizado en el caso de espectáculos y conciertos (Cruces 1999)—, también en la lectura están presentes la interlocución y la sociabilidad. La lectura inmersiva no es más que una clase de específica lectura que, si la ponderamos a través del mercado de «narrativa», representa apenas un 25% del total (Lloyd, 2008). Leer puede cobrar la forma de una conversación con libreros, amigos y/o profesores: de acuerdo a N. García Canclini, «ser lector es una relación social, una práctica comunicativa. A través de los siglos solo en ciertas situaciones la lectura ha sido una tarea silenciosa: en los conventos, en las bibliotecas, o, gracias a la multiplicación industrial de los libros, en el aislamiento de la casa. La lectura oral y colectiva ha predominado en la misma vida monástica, en las fábricas de cigarros, en la radio, los salones de clase y los congresos. El sentido social del acto de leer se intensificó por la cantidad de intermediarios que intervienen en el proceso de escritura, edición, difusión, lectura y uso de lo que se lee» (García Canclini 2014: 7). Así, si la lectura siempre ha tenido un papel social, sus nuevas condiciones de reproducción y circulación reactualizan su vínculo con la creación de lazos sociales.

Estos tres sesgos de los estudios en torno a la lectura —un lector pasivo; que sólo lee libros editados; y que lo hace en solitario— imprimen urgencia a la tarea de complementar los datos cuantitativos existentes con investigaciones más flexibles y comprensivas de las experiencias de los lectores. Ello no implica desconocer los aspectos sombríos del panorama de lectores de México, ni los significativos desafíos a los que la promoción de la lectura enfrenta en estos tiempos. Diversas voces contemporáneas han señalado, desde los imperativos de la escena local, que no es posible transformar estas estadísticas sin un cambio verdadero en la valoración social de la lectura, tantas veces celebrada en los discursos oficiales pero a la vez desalentada en las prácticas del sistema educativo. Quienes han puesto estas problemáticas en el centro de sus reflexiones tienden a pensar que la lectura, aunque se trata de un gusto adquirido, debe promoverse menos desde lo curricular y más desde sus dimensiones gozosas. Para Gabriel Zaid, el acto de leer da forma al mundo: leer nos hace más reales; ensancha la realidad; nos desoprime, despierta y libera (Zaid, 2012). José Domingo Argüelles, por su parte, distingue entre una lectura utilitaria y una lectura por placer, esta última asociada a la pasión o la adicción. Ante un sistema escolar que no ha logrado promover la lectura y convertirla en una práctica central de la vida, resulta preciso formar más «lectores placenteros», que acudan a los libros y las bibliotecas por el vicio de leer antes que por los réditos concretos que pudieran obtenerse de este acto (Argüelles, s/f). Cuando la lectura es una pasión genuina, apunta Martín Kohan, suscita intriga y curiosidad en los demás, pero es poco lo que logran los sermones y moralinas en la formación de nuevos lectores (2015). Si la discusión contemporánea y la agenda cultural respectiva se viene desplazando desde la lectura como *deber ser* a la lectura como práctica gratificante, poner atención a los modos en

que leen quienes dedican su vida a la creación artística y literaria adquiere una nueva importancia. No es mucho lo que pueden decirnos los cuestionarios estandarizados acerca de estas formas diversas y plurales de pasión por la lectura, que coexisten, como veremos, con sus usos utilitarios y pragmáticos. Habrá que desplegar, entonces, las herramientas flexibles de la metodología cualitativa, para construir este retrato de un universo de lectores de particular complejidad y riqueza: los creadores culturales del Distrito Federal.

5.2 Biografías lectoras. Motivaciones y subjetividades

Uno de los consensos a los que han llegado los estudios de lectura a nivel internacional es aquél que reconoce que los modos de leer y los propósitos de la lectura no constituyen un sello para toda la vida, sino que, por el contrario, experimentan transformaciones a lo largo del tiempo (Chartier y Hébrard, 2002: 89). La construcción de los lectores, en este sentido, es un proceso dinámico que no avanza hacia un hábito definitivo, sino que acompaña las biografías de los sujetos e interactúa con sus modos de pensarse en el mundo. No existe entre los creadores culturales una única historia en relación a la lectura: no todos fueron ávidos lectores cuando niños, y ni siquiera hoy en día todos lo son. Pero sí encontramos que, en su abrumadora mayoría, los artistas y escritores piensan en los libros y los textos como buenos compañeros de ruta, que amueblan cálidamente sus estudios y talleres, y se cuelan en sus conversaciones cotidianas con amigos, estudiantes y colegas. En sus diferentes soportes y modalidades, estos objetos han desempeñado un papel significativo en la configuración de sus identidades profesionales y artísticas, alimentando la curiosidad y desarrollando una mirada sensible. Entonces, *¿de qué maneras la lectura ha estado presente en estos procesos?*

Cuando preguntamos a los productores culturales por sus trayectorias como lectores, descubrimos que las primeras aproximaciones a la lectura están fuertemente marcadas en términos generacionales, y que ciertos libros, colecciones y ediciones particulares constituyen referencias clave en el curso de esas biografías. Los mayores se iniciaron en la lectura sumergiéndose en los «clásicos ilustrados» —*El Conde de Montecristo* es uno de los títulos más evocados—; devorando cómics, historietas y novelas gráficas; y hojeando las enciclopedias temáticas que no podían faltar en los hogares mexicanos de finales de los setenta. Algunos alcanzaron a conocer la recordada serie «Elige tu propia aventura», que intuía formas incipientes de literatura interactiva y no lineal, involucrando al lector en las decisiones de los personajes. Más de uno se atrevió a crear su propia historia siguiendo la lógica de esta colección. Los más jóvenes, aunque no del todo ajenos a los clásicos, descubrieron la lectura a través de autores tan diversos como Michael Ende, Gabriel García Márquez y Stephen King; o siguiendo las sagas de *El Señor de los Anillos* y *Harry Potter*. A diferencia de los primeros, muchos de ellos se introdujeron en el mundo de los libros por caminos oblicuos, que transitaban de forma suelta y desprejuiciada por el cine, la televisión y la cultura popular.

Los primeros acercamientos a la lectura son diversos y hasta contrastantes: mientras hay quienes provienen de familias ilustradas donde los libros siempre estuvieron presentes —«*los libros son una inversión, no un gasto*», solía decir la madre de una joven escritora—; otros iniciaron indagaciones más autónomas e incluso instaron a sus padres a participar de sus lecturas. Pero rara vez estas exploraciones fueron un proceso estrictamente solitario. Con frecuencia aparece, de forma transversal a las generaciones, alguna figura adulta a la que se recuerda con cariño —un maestro de español, uno de los padres o un hermano mayor— a quien se identifica como el responsable de transmitir el gusto por la lectura. Este interés se transmite, nos dice una entrevistada, «*como se transmite el gusto por todas las cosas inútiles: porque alguien muy querido tiene el vicio, y te lo pasa*». Al mismo tiempo, los primeros hallazgos de la lectura se evocan como un momento importante en el autodescubrimiento personal, y a menudo se recuerdan como espacios de desconexión respecto de los aspectos hostiles de la realidad. Este espacio de autonomía y libertad suele constituir un hito de sus biografías que se rememora desde las anécdotas y los detalles: un escritor recuerda su infancia sentado frente al librero de un pasillo; otra, decide en secreto leer *Jane Eyre* tres veces seguidas, aun cuando su padre considera que la vida es demasiado corta para repetir un mismo libro; una artista nos relata cómo dos maestros hipnóticos le ayudaron a desarrollar, simultáneamente, el gusto por la pintura y la pasión por devorar libros. La lectura sirve de albergue a lo largo de las adolescencias difíciles: constituye un mecanismo de defensa para los «ñoños»; provee de las primeras respuestas en el descubrimiento de la propia sexualidad; u ofrece una vía para mirar más allá de la burbuja y generar posturas propias. No todos son lectores voraces, pero todos encuentran en el mundo de los libros el placer, el asombro y la maravilla. «*Toda mi vida social, amorosa y erótica tiene que ver con los libros* —constata una escritora— *¡qué horror!*».

Las generaciones anteriores fueron socializadas en un mundo de lectura organizado por categorías definidas y cánones incontestables que, si acaso, se desafiaban en secreto. Aunque no se trataba, por ello, de una experiencia menos gozosa, en aquel tiempo marcado por los libros y las bibliotecas se recibía la lectura como un regalo respecto del cual no es posible regodearse demasiado y frente al que no existían demasiadas alternativas. Los nacidos después de los ochenta, progresivamente, van conociendo los libros junto a las computadoras y videojuegos, y estableciendo puentes entre la lectura y la escritura en los distintos formatos. Algunos agentes culturales que hoy se desenvuelven en la escena de la literatura digital fueron figuras pioneras en este sentido: enfrentados tempranamente a las pantallas, sus primeras escrituras autónomas fueron códigos y programas. Así, para estas nuevas generaciones, las biografías de lectura resultan cada vez más indisociables de sus historias en relación a las nuevas tecnologías, y es quizás por eso que entienden la pantalla y el papel como territorios comunicados y complementarios. La circulación por estos dominios simultáneos, como veremos en el próximo apartado, construye lectores habituados a la interacción y a la toma de decisiones entre infinitas posibilidades. Es cierto que la clausura del saber enciclopédico ha cedido terreno a nuevas modalidades de construcción del conocimiento; colaborativas, de-

batibles y en permanente transformación como la propia *Wikipedia* (Pons, 2013). Pero el tránsito es menos rotundo de lo que se suele señalar, y la gran mayoría de los creadores culturales que participaron de este estudio experimentaron tímidas y paulatinas incursiones en el mundo digital: primero, una cuenta de correo electrónico; luego, la lectura ocasional de un periódico o *blog*; y hacia el año 2000, incorporaron las búsquedas en *Google*. No son, propiamente, «nativos digitales».

Aun cuando presentan una relación más suelta con las convenciones de la lectura tradicional, los textos impresos constituyen objetos importantes y queridos para los productores más jóvenes. El mayor o menor apego a los libros, pese a lo que pudiera pensarse, no está tan marcado por las diferencias generacionales como por la pertenencia disciplinar. Encontramos posturas disímiles entre hombres y mujeres, tanto en el segmento mayor como en el menor a 35 años; sin embargo, los campos artísticos en los que los sujetos se desenvuelven sí determinan miradas diferentes respecto a estas aprensiones. Con la excepción de una entrevistada que se declara «anti-coleccionista», los artistas visuales otorgaron un mayor valor al objeto-libro que a sus desarrollos digitales, como consecuencia de una preocupación deliberada por sus aspectos materiales. Es entre los artistas donde encontramos la mayor resistencia a leer y comprar *ebooks*, o a reemplazar ciertas modalidades de lectura física por sus equivalentes en pantalla. Por lo mismo, los discursos que apuntan a la desaparición de los libros suelen provocar cierto temor entre este tipo de creadores: «*Eso de que el libro va a desaparecer, ¡qué horror!* —nos comenta una artista visual nacida a mediados de los setenta—. *El olor de los libros, la textura del papel… de pronto, hay algunas revistas que tienen hasta los agujeritos de las polillas que convierten la hoja en una obra de arte… es precioso*». En muchos relatos, pudimos observar cómo se desarrolla un vínculo afectivo con los libros a través de su materialidad: prensando en ellos hojas y flores; apilándolos y ordenándolos de acuerdo a criterios estéticos; o evocando las anteriores experiencias de lectura a través de sus dobleces y rayados. La historia que cuentan los libros sobre sus usuarios resulta significativa para quienes se mueven en el mundo del arte, y en numerosos casos esta idea se encuentra vinculada a la noción de colección. Nuestros informantes disfrutan comprando y teniendo libros, sobre todo cuando se trata de ediciones que problematizan su propia relación con la materialidad. Nos dice una curadora: «*Los libros que me llaman la atención tienen un formato gráfico, matérico, muy fuerte. Son libros de imágenes; son libros-objeto, aunque no necesariamente libros de artista. Me gustó la portada, algún tema que está ahí, o son facsímiles de otras publicaciones más viejas. Son libros que tienen mucha carga de objeto: la forma, el color*». Por todo ello, encuentran dificultades a la hora de hablar de los libros en términos genéricos, y prefieren pensarlos en su singularidad y en su capacidad de agencia. «*Hay libros que puedes leer donde caiga; puedes empezar el libro por el medio, o la última página, y no pasa nada. O más bien, pasa mucho, porque cambia la manera en que percibes y la interpretación se transforma* —apunta un artista acerca de su relación con estos dispositivos—. *Hay libros de imágenes que son estrictamente visuales: son catálogos, son para verse. Y también hay objetos, libros, que a mí me gusta coleccionarlos, porque son objetos*

únicos. Es decir, están diseñados y pensados por el artista —o por quien sea que los concibe— como cosas. No solamente son vehículos de un contenido, sino que también son objetos que tienen una serie de cualidades. Todos los libros, en realidad: el gramaje del papel, la tersura o aspereza de la cubierta, el grosor, el peso, la dimensión. Este vínculo afectivo y objetual también está presente en aquellos artistas que aún no alcanzan los treinta años: «*Me gustan las librerías; me gusta el objeto, el papel, el olor. Toda esa materialidad*», sintetiza uno de ellos. Nuestras exploraciones etnográficas nos permitieron confirmar esta tendencia, y distinguimos en los proyectos emergentes vinculados a la lectura una reivindicación de la objetualidad del libro y un interés por activarlos de forma colectiva. La iniciativa experimental de *Aeromoto*, biblioteca pública de arte situada en la colonia Juárez y abierta a la comunidad desde inicios de este año, ilustra esta valoración del mundo del papel. «En un mundo donde la lectura es desdeñada, apostamos por la convivencia en torno a los impresos. De diferentes maneras, *Aeromoto* pugna por el tiempo lento que los libros exigen. En la época de lo hiperveloz, desde la retaguardia, propone la serenidad», afirman. «Hacemos libros e impresos. Tenemos un romance necio con lo fijo: esa ilusión de permanencia que ofrecen la tinta y la piedra que nos mancha las manos».

En la otra vereda, los creadores del campo literario con los que conversamos en este estudio se manifestaron, en términos generales, menos nostálgicos respecto de los soportes tradicionales y más receptivos a las transformaciones tecnológicas. Algunos escritores, especialmente los que rondan los cincuenta años, señalan ciertos problemas prácticos que los llevan a optar por el papel; pero incluso así manifiestan una mayor curiosidad e interés por lo que sucede dentro del ámbito digital. La escena de avanzada en el mundo literario ha desarrollado una vasta reflexión en torno a estas problemáticas, de modo que, aunque las resistencias aún existen, son objeto de permanente examen por parte de estos agentes culturales. Unos cuantos identifican un ámbito restringido en el que se niegan a abandonar el papel: algún tipo de textualidad (para muchos, la teoría); algún género en específico (la poesía, frecuentemente). Pero, a la vez, muchos critican con desenfado ciertos fetichismos en torno a las primeras ediciones, y celebran las posibilidades de acceso y circulación que ofrecen los formatos electrónicos. No abundan entre los escritores consultados las posturas catastrofistas acerca del fin del libro, y la mayor parte de ellos asume la convivencia entre los distintos soportes como una relación productiva. «*No soy la romántica que se aferra y que ve un apocalipsis porque leamos en la computadora* —apunta una escritora de treinta años—. *Creo que los libros van a seguir existiendo porque son otra cosa; no es nada más el único lugar donde se pueda leer*».

Ya sea a través del papel o la pantalla, la lectura es una actividad central en las rutinas cotidianas de los artistas y escritores, y su propio trabajo creativo se encuentra atravesado por ella en diversos sentidos y niveles. Una característica de los creadores culturales, que en la última década se ha hecho extensiva a otros sectores de la población, radica en la tenue frontera que separa los tiempos de trabajo respecto de los tiempos de ocio. La lectura constituye una práctica cultural especialmente afectada por esta indistinción, y los mismos en-

trevistados apuntan que es difícil determinar dónde termina la diversión y dónde comienza la tarea productiva. «*La distancia entre placer y chamba se ha ido acortando*», apunta un joven ensayista, y casi todos los creadores culturales se confiesan *workaholic*: todo tiene un *profit* en términos creativos, al punto que el disfrute pasa a entenderse como una forma de producción. «*Descansas para poder trabajar mejor después*», sentencia un escritor asiduo a los medios digitales. Así, prevalece en la mayor parte de ellos una mirada omnívora, que interroga todo producto cultural —y los textos entre ellos— como un posible insumo para la creación. «*Todo es consumo y todo sirve*», nos dice un joven artista.

Aunque el trabajo artístico y literario suele involucrar alguna forma de goce —y para algunos, la máxima expresión de éste— la flexibilidad y autonomía laboral que distingue a los productores culturales pocas veces se traduce en una dedicación exclusiva a los aspectos placenteros del trabajo creativo. Ciertas tareas tediosas o rutinarias también forman parte de la disciplina diaria de artistas y escritores, y muchas de ellas involucran prácticas de lectura. De este modo, aun cuando todas las lecturas son voluntarias, no todas las lecturas resultan igualmente disfrutables. De vez en cuando, señalan algunos, es preciso retomar el rumbo de las lecturas «inútiles» y pagar las deudas con el ocio en las vacaciones. «*Había dejado de leer por gusto* —nos dice un artista—. *Todo lo que leía tenía que ver con algún proyecto, cierta necesidad de generar algún tipo de discurso. Entonces, esa necesidad de configurar un contenido me había llevado a una especie de aislamiento de la lectura per se».* Como él, varios intentan encontrar el tiempo para incorporar textos no estrictamente funcionales o utilitarios: cuentos, novelas, ensayos, historietas. Pero, incluso en estos esfuerzos, queda manifiesto que las lecturas «disciplinares» y las «literarias» —para utilizar las categorías con que un artista las distingue— están conectadas íntimamente, y aunque se busque equilibrar la balanza entre ambas, «*algunas veces algo que empezó como «literario» se vuelve «disciplinar» y viceversa*».

Algunos creadores culturales llevan esta relación con la lectura y la escritura un paso más allá, y la ponen en el centro de sus propias búsquedas artísticas. Desde lo textual y lo visual, sus obras examinan el acto de codificar y descifrar; el ejercicio de traducción que invariablemente acompaña a la lectura; los procesos mecánicos que hacen posible la escritura y su inscripción gráfica. Algunos desarrollan problemáticas contenidas en la lectura/escritura desde sus formas más antiguas; otros, se preguntan por los modos en que las tecnologías y sus nuevos dispositivos intervienen en el curso de estas prácticas y las llevan por nuevos rumbos. Para muchos de nuestros entrevistados, estas reflexiones múltiples han constituido motores importantes de su desarrollo como artistas y/o escritores, generando un vínculo complejo entre lectura y creación. No sólo ejercen su papel de lectores —de textos, de imágenes, de sonidos— para alimentar un espíritu sensible, conocer nuevos horizontes y vislumbrar otras formas de pensamiento. También esta experiencia lectora les permite construir artefactos susceptibles de ser leídos, interpretados, traducidos. Para algunos, reflexionar acerca de la lectura es un camino para ensayar nuevas formas de comunicación, más conscientes de su propio proceso. «*Más que libro-objeto o libro de artista, mis obras son*

libro-gesto —nos cuenta un artista visual acerca de sus indagaciones en este sentido—. *Están basadas en remarcar los gestos que hacemos durante la lectura; darle el valor a la lectura como un acto en sí mismo, que tiene su propio código y sus propias funciones. Su propio modo de proceder*». Algunas de sus piezas hacen explícito el camino que la lectura de las personas va dejando sobre un texto. Otros, indagan en el carácter infinito e inagotable de la recepción. Este tipo de proyectos, de algún modo, formula por medios visuales lo que ciertas teorías vienen afirmando con palabras: las lecturas no están previamente inscritas en los textos (Cavallo y Chartier, 2001), sino que emergen en el contacto entre éstos y los lectores. Una escritora vuelve a una célebre escena de *Anna Karenina* para dar cuenta del rol activo del lector que caracterizaría, a su juicio, la *«gran transformación de la lectura en nuestra época»*: cuando Catalina recibe la propuesta del Conde, quien, en lugar de escribir todas las palabras, nada más dispone sus iniciales. Y ella entiende el mensaje, aun cuando las palabras no están escritas. De este modo, la función *del que lee* está generando la existencia misma del texto. «*Entendí por qué me gustaba tanto esa escena.* —añade— *Estás entendiendo algo porque ya formas parte de todo el universo que está alrededor, y justo como Catalina, puedes hacer el cuerpo de las palabras que no están ahí*». Es el lector, entonces, quien completa el ciclo. «*Considero la lectura como una actividad artística por sí misma* —declara, en este mismo sentido, un artista visual al escribir su biografía lectora—. *Una acción basada en la participación, no en la pasividad*».

5.3 Canon y heterodoxia. Lógicas lectoras de los creadores culturales

¿Qué distingue, hoy en día, los modos de ser lector entre los artistas y escritores del Distrito Federal? A pesar de que se trata de un grupo reducido e identificable de lectores, cualquier respuesta rotunda a esta pregunta termina por incurrir en generalizaciones demasiado rápidas y poco atentas de la diversidad de las prácticas existentes. Muchos de los análisis sobre el panorama de la lectura, especialmente aquéllos basados en encuestas y datos cuantitativos, se empeñan en construir «perfiles» de lectores que buscan sintetizar la manera en que determinado tipo de sujeto se enfrenta a los libros y a los textos; los modos en que combina los recursos físicos y digitales; y/o las motivaciones que lo empujan a realizar estas prácticas. En nuestro caso, no vemos gran provecho en este tipo de aproximaciones. El trabajo de campo que hemos realizado nos lleva a pensar que los caminos de la lectura son más inclusivos que excluyentes, y que los sujetos son a la vez muchos tipos de lectores, en función de propósitos o contextos determinados. Es cierto que las diversas formas de leer suponen competencias, habilidades y recursos diferentes, y que el peso de ciertos modos de hacer —de leer— tradicionales no debe ser subestimado. Pero más que perfiles definidos, encontramos, entre los creadores culturales que participaron de este estudio, un conjunto de prácticas que se repiten y un repertorio de soluciones similares a problemas relativamente diversos. Se trata de prácticas de lectura heterodoxas, que hacen uso simultáneo de recursos de lectura tradicionales y emergentes y que comparten una forma de seleccionar, organizar y procesar los textos que llegan a sus manos: la *lectura por proyectos*. Como veremos a lo largo

de las siguientes páginas, leer por proyectos significa que las modalidades lineales y canónicas de la lectura bien pueden coexistir con prácticas fragmentarias o dispersas, en la medida en que los propósitos específicos de una tarea creativa convoquen a aquellos recursos para su realización. De este modo, estudiar las prácticas lectoras de los creadores culturales parece ofrecer sólidos argumentos en contra de las miradas apocalípticas que sólo ven degradación en los modos de leer que promueven las herramientas digitales, como también en contra de los entusiasmos desmesurados de quienes confían en la superación del antiguo orden a través de las nuevas prácticas mediales. Antes de describir los hallazgos de nuestro estudio, conviene reseñar las coordenadas generales de esta discusión y problematizar sus alcances en el ámbito que aquí nos ocupa.

Pocas veces los estudios sobre lectura logran escapar de los juicios y convenciones que rigen estas prácticas en la sociedad contemporánea. Casi todos ellos asumen como punto de partida el hecho de que leer es *bueno*, y que ciertas formas de lectura —ciertos títulos, pero también ciertas formas de leerlos— son *mejores* que otras. Esta problemática ha sido nombrada y conceptualizada por diversos autores, sin embargo en esta ocasión la abordaremos a partir de la noción de «lectura salvaje» desarrollada por R. Chartier. Para distinguirla de las formas normadas de la lectura, éste describe la «lectura salvaje» como aquélla que se realiza de forma caótica, al margen de los cánones y criterios que inscriben el acto de leer en el camino al aprendizaje. Aunque no cabe aquí extenderse en la caracterización de estas lógicas tradicionales, bastará por ahora con recordar que el «orden de la lectura» se construyó en el marco de la escuela y su tarea pedagógica, la cual se sirvió del régimen de autoridad de los textos para inculcar hábitos sociales y dejar una impronta moral o ciudadana en los sujetos. Desde estas coordenadas se consolidó un modo de leer hegemónico, que no sólo se restringía a un repertorio único y jerarquizado de textos, sino también a una serie de liturgias y comportamientos asociados a la práctica de la lectura (Petrucci, 2001)[6]. La lectura salvaje, en oposición a los procedimientos tradicionales de la modernidad, representaría un modo «anárquico» de leer que no se ajusta a la disciplina y los procedimientos de la lectura considerada verdadera y legítima. Quedaría planteado, entonces, el desafío de articular estas prácticas salvajes «con el repertorio de la literatura que ayuda a los individuos a pensar su relación con el mundo, con los otros, con el pasado» (Chartier, 1998). La lectura «buena», desde esta óptica, es aquélla que permite entablar una provechosa apropiación del entorno, y que sólo puede ser alcanzada mediante un conjunto de prácticas lineales y jerarquizadas.

Históricamente, como en todo ámbito de cosas, el dominio de lo salvaje ha sido asignado a los sectores populares, cuyas denostadas prácticas de lectura —breves, afectivas, descontextualizadas— representan el contrapunto perfecto de las formas «cultas». Los lectores

6. En la historia de la lectura, tal como apunta Petrucci, siempre han convivido dos formas de usar los libros: aquellas rígidas y profesionales, por una parte, y las prácticas libres y no reglamentadas, por la otra. De este modo, las formas de leer que documentamos en este texto no deben entenderse como prácticas inéditas o novedades sin antecedentes; más bien queremos sugerir un desplazamiento general hacia la validación de modos de lectura más anárquicos e independientes.

autorizados, entonces, fueron aquéllos capaces de sostener una lectura lineal, progresiva y acumulativa; mientras que los sujetos «incultos» no podían sino leer de forma diagonal, interrumpida e irregular (Zalba, 2003). Sin embargo, las turbulencias que trajeron consigo los medios de comunicación masivos durante el curso del siglo XX —en parte la radio, pero sobre todo la televisión y los primeros desarrollos de Internet— reconfiguraron la cartografía social de los modos de leer. En los tiempos del *zapping*, la fragmentación y la dispersión en la lectura dejan de ser patrimonio de los sectores populares, para penetrar en las prácticas cotidianas de diversos tipos de lectores. Las últimas décadas han marcado dramáticamente este desplazamiento hacia nuevas formas de lectura, especialmente entre los más jóvenes, promoviendo un estado general de preocupación acerca de un eventual empobrecimiento de los repertorios culturales de lectura. Abunda la literatura para jóvenes «que no leen», señala Chartier, pero que se enfrentan constantemente a estímulos textuales en las pantallas y la vida urbana. Para el autor, el problema es hacer posible el tránsito hacia la tradición letrada, activando la reflexión y la apropiación profunda del texto. «¿Cómo se pasa de esta omnipresencia de textos leídos a lo que llamamos lectura de una obra?» (Chartier, 2005).

Estas formas desordenadas de lectura que parecen proliferar en la actualidad han sido rotuladas, muchas veces de forma despectiva, como «postmodernas»; y descritas como prácticas gobernadas por un afán egoísta y egocéntrico que se resume en una máxima: «*leo lo que me parece*» (Petrucci, 2001). Las políticas de fomento lector, en consecuencia, han apuntado a modificar estas relaciones fragmentadas con la lectura, promoviendo el libro como unidad legítima y la linealidad como forma idónea para llegar a la comprensión. Estudiar los modos de leer de los creadores culturales permite examinar estos supuestos desde un ángulo distinto. Bien sabemos que no se trata de lectores populares o incultos, y que alcanzan índices de graduación y postgraduación muy superiores al promedio de la población. No todos ellos son jóvenes, de modo que las prácticas de lectura que los caracterizan como grupo no pueden entenderse como producto de una relación «nativa» con las nuevas tecnologías. Y ciertamente, los vínculos que establecen con los textos no pueden describirse como superficiales, en tanto sus trabajos creativos son una evidencia contundente de que usan la lectura para pensar sus relaciones con el mundo y con los otros. Pese a todo ello, hemos visto que las prácticas lectoras de los artistas y escritores están marcadas por la dispersión y la simultaneidad. ¿Son los creadores culturales *lectores salvajes*? ¿Existen otros caminos, más oblicuos y menos disciplinados, de entablar una relación provechosa y productiva con la lectura? Revisaremos con cierta detención los modos de leer y los usos de la lectura que describen nuestros informantes en las entrevistas, biografías lectoras, diarios de lectura y mesas de trabajo. ¿Qué caracteriza sus prácticas lectoras?

Siguiendo la línea de investigaciones recientes que reconocen el papel de la cultura y la sociabilidad en el acto de leer, tomaremos como punto de partida la definición que E. Gutiérrez proporciona para referirse a las *prácticas lectoras*. De acuerdo con él, en este concepto podemos aludir al «conjunto de acciones y operaciones con las que un sujeto interactúa con un discurso construido, a partir de una serie de sistemas simbólicos y procesos de producción

de significación, y en el que intenta, más que llevar a cabo la comprensión como consumo de significado, insertarse en el flujo de producción social de sentido» (Gutiérrez, 2009). Así entendidas, las prácticas lectoras ponen el foco en los vínculos que los sujetos entablan con los discursos, admitiendo las dimensiones productivas, subjetivas y sociales que están presentes en la lectura. Esta idea constituye un consenso básico a la hora de estudiar los modos en que leen los creadores culturales, quienes desde hace generaciones trabajan bajo el supuesto de que, sin los receptores —lectores, espectadores y público—, el ciclo artístico no está completo. Tal como sostiene la literatura especializada en consumo cultural, los participantes del estudio afirmaron que **el proceso de interpretación**, tanto en la lectura de textos como de piezas visuales, exige de los sujetos una serie de operaciones activas que no se agotan en las lecturas previstas o diseñadas por el autor. Algunos entrevistados critican, en este sentido, el exceso de mediaciones didácticas entre las piezas y sus usuarios, reconociendo el valor hermenéutico de todas las miradas posibles —incluso las más profanas— en tanto ejercicios de creación de segundo orden. Estas posturas están próximas a la idea de un espectador «emancipado», que cuestiona la direccionalidad unívoca que entiende la comunicación artística como un traspaso de lo idéntico: un saber o energía que están en un lado (en el lado de los artistas) y que debe pasar al otro (el de los públicos) de la forma más íntegra posible (Rancière, 2010). Por lo mismo, muchos de ellos manifiestan particular interés por las obras que proponen distintos modos de lectura y/o decodificación, reuniendo en un mismo producto artístico o literario lógicas diversas e incluso contradictorias.

Las prácticas lectoras de los creadores culturales son ciertamente múltiples, y tan llenas de rituales y detalles, que resulta imposible hacerles justicia en su globalidad[7]; nos limitaremos, por ello, a resaltar aquellos aspectos transversales a los distintos perfiles recogidos en la muestra. En este sentido, aunque se manifiesta de formas diversas, un primer elemento que caracteriza sus formas de leer es una **actitud despreocupada o desafiante respecto de las pautas «legítimas» o aceptadas de la lectura**, y un importante grado de conciencia de este díscolo proceder. Eso quiere decir que, en primer término, conocen y dominan las convenciones hegemónicas acerca de la lectura «correcta» y, pese a eso, muchas veces escogen explorar formas alternativas de examinar los textos. Podríamos pensar este distanciamiento de las prácticas autorizadas como un quiebre deliberado con el «contrato de lectura» que promovió la modernidad a través de la escuela y la pedagogía. Los contratos de lectura, en el sentido que los desarrolla M. E. Zalba (2003), apelan a la «manera de decir» que tiene un texto o discurso en su interacción con el lector, en la cual se expresa una determinada propuesta de decodificación. Estas instrucciones implícitas contenidas en los textos adquieren un desarrollo paradigmático en el «pacto de lectura» moderno, en el cual predomina un esquema perceptual visual— lineal; un proceso de lectura progresivo, secuencial, acumulativo y lógico; y un conjunto de rituales de lectura asociados a la lectura silenciosa y disciplinada (Zalba, 2003).

7. Como demuestra, de modo análogo, M. Currey en su libro «Rituales cotidianos. Cómo trabajan los artistas», los músicos, artistas, escritores y creadores en general suelen desarrollar hábitos de trabajo (y lectura) muy particulares y difíciles de generalizar: existen tantas metodologías de trabajo como artistas.

La linealidad y completitud son rasgos de este modelo frente a los cuales suele marcarse una distancia. Muchos de los artistas y escritores de nuestro estudio —especialmente los mayores— fueron socializados en estas formas rígidas de la lectura, experimentando en algún momento una necesidad de ruptura. Para algunos, esta inquietud se manifestó como una crisis: «*Hay una religiosidad en la educación de la lectura, que en la época en que yo era joven no era castrante ni nada por el estilo: era completamente normal* —relata una creadora cercana a los cincuenta años—. *Empezabas un libro y lo terminabas; y si el libro era bueno, pues con mayor razón. Ser capaz de dejarlo; poder decir en la página 150 de una novela: «ya no lo quiero leer más. Me está aburriendo, me está angustiando, no me interesa o me está cayendo mal», fue una gran rebelión*». Una agente de las artes visuales y del mundo editorial apunta que hace años no logra terminar un libro, y que a la larga le interesan aquéllos que no tienen esa demanda de principio a fin. La **lectura parcial y desordenada** suele ser una práctica validada entre los productores culturales, los cuales a menudo se confiesan lectores «*de muchos principios y pocos finales*». Los entrevistados que no fueron educados en ese rigor de las formas «correctas», por su parte, afirman que siempre profesaron la lectura brincándose las secciones aburridas o complejas, o combinando los libros con sus versiones televisivas y cinematográficas. En términos generales, los más jóvenes sienten menos conflictos con sus prácticas de lectura en la actualidad, y aunque detectan que leen menos libros enteros o que dedican menos tiempo a la lectura concentrada, no viven esta transformación como un pesar o una deuda. En términos estrictos, estas formas de leer son parciales y desordenadas sólo si nuestra vara de medida siguen siendo los dispositivos de lectura tradicionales. En la actualidad, la unidad de la completitud ya no está inscrita en el texto: no es el libro o la revista lo que marca los límites de la lectura, sino que el propio lector los configura en función de sus propósitos personales (o colectivos). En las palabras de un entrevistado, se trata de una **lectura por proyectos**. «*Normalmente leo por proyectos: si estoy haciendo mi tesis de doctorado, y quiero escribir tal cosa, normalmente leo lo que está alrededor de eso... no importa que esté muy lejos, sino que según yo, está ahí*». Los diarios de lectura que recogimos en este estudio son esclarecedores en este sentido, y dan cuenta de cómo un propósito puntual puede estructurar una dispersa exploración que cruza distintos soportes, plataformas y productos culturales. Veamos algunos ejemplos: un joven artista se propone realizar una indagación en torno a la noción de ciudad, a partir de la lectura de *Ciudades invisibles*, de Italo Calvino. Este proyecto de lectura involucra el tránsito por diversas textualidades y materiales, y formas también variadas de productivizar, circular y compartir los hallazgos:

«Al mismo tiempo de iniciar la lectura sobre ciudades, me di a la tarea de coleccionar mapas de la Ciudad de México y otros lugares. De manera física tengo los planos topográficos del INEGI; en forma digital, mapas de distintas épocas de la ciudad: 1554, 1642, 1779, entre otros. La forma de representar una ciudad inclusive a partir de la «objetividad» de los mapas denota la visión de una época en específico.

Muchos de los mapas los comparto en Pinterest.

Muchas citas del libro las publico en el Facebook.

(artista visual, 28 años)

La lectura basada en proyectos es, muchas veces, una exigencia de sus propias actividades profesionales o como estudiantes de postgrado. En todas ellas, los creadores culturales convocan un número amplio de herramientas de búsqueda, análisis y socialización de los contenidos, que se mueven resueltamente entre el mundo virtual y el presencial. Los fragmentos de diarios a continuación permiten ejemplificar cómo se recurre a los recursos de la vida pública y a las redes personales; se transita entre los contenidos digitales y los físicos, los libros y las películas; y se inician indagaciones amplias valiéndose de *Youtube*, *Wikipedia*, *Imdb*, *Amazon* y el periódico:

DÍA 1. Lunes 21 de julio.

TARDE

Me instalo en la librería Rosario Castellanos del Fondo de Cultura. Selecciono novedades infantiles y juveniles para revisar en un sillón. Tengo que hacer una nota para *Reforma* sobre novela juvenil adaptada al cine, así que también necesito echar un ojo a *Bajo la misma estrella*, *La ladrona de libros*, *Los Juegos del Hambre*, *Correr o morir...* La condición de la nota es que incluya publicaciones con versión en película más o menos reciente o por estrenar. Necesito Internet. Como en la cafetería y me dan una clave de acceso a la red. No puedo estar en una computadora sin Internet. Ya me acostumbré a cruzar referencias, buscar palabras, apellidos, portadas, videos.

Busco listas de novelas juveniles y películas. Hay muchas ligas. Agrego a mi lista: *Perdida*, *Divergente*, *Cazadores de Sombras*, *Percy Jackson*. Veo los trailers de las novelas que estoy revisando. No puedo incluir todo. Luego de leer el primer capítulo de cada novela y ver los *trailers* de cada película, selecciono: *Correr o morir*, *Bajo la misma estrella*, *La ladrona de libros*, *Los Juegos del Hambre: sinsajo* y *El Hobbit*, porque de ésta, este año se estrena la tercera y última parte de la versión de Peter Jackson.

Entro a Facebook y chateo con una amiga especialista en novela juvenil. Quiero que me diga qué sabe de esas novelas y películas, comentarle mi selección y enriquecer los datos que he encontrado. Quedamos de vernos por Skype a las 10.

(escritor, 31 años)

23-jun-2014

NOCHE

Rabid,Cronenberg, David. (Canadá, 1977)

Película proyectada en el auditorio de la Universidad de Concordia.

4 horas

Asisto como «oyente» a la proyección de películas de cine de horror con el profesor y crítico de cine Matthew Hays en la Universidad de Concordia, para aprender sobre cine y practicar mi comprensión auditiva del idioma inglés.En la primera hora de la clase, Matthew Hays explica el contexto histórico, social y político a finales de los años 70´s en que la película *Rabid* fue filmada; quién es David Cronenberg dentro de la historia del cine canadiense, cómo comenzó su carrera de director y por qué ha hecho películas de horror. Hays comparte en voz alta algunos fragmentos de textos relacionados a la obra de Cronenberg, que invitan a reflexionar sobre la intensa polémica que ha despertado —tanto en la crítica como en el público— el carácter sexual y erótico de sus cintas, ligado al mal y la infección incubados en el cuerpo. Hays nos pide que pongamos particular atención en algunos detalles, haciendo énfasis en el personaje principal femenino y las características de la infección (cómo se contagia y su carácter sexual).Después de la proyección, Hays hace algunas preguntas, los alumnos comparten su opinión de manera fragmentaria. En principio por que mprprs piezas de de arte y lenguaje.

rama muy completo del arte conceptual norteame interpretación del filme. El profesor brinda otros datos históricos que no fueron mencionados antes y analiza una secuencia del filme.

Al regresar a mi casa, antes de meterme a la cama, busco en *Google* desde mi computadora: «MatthewHays», «David Cronemberg». La búsqueda que me lleva a encontrar estos links: (2 horas aprox).

- *He created his own universe and became its star.*
- http://www.theguardian.com/film/2006/sep/11/art.september11
- David Cronenberg. Interview by **Matthew Hays**. The Guardian, Monday 11 September 2006

- *The Artist as Monster: The Cinema of David Cronenberg*
- http://www.amazon.com/The-Artist-Monster-Cinema-Cronenberg/dp/0802038077

- *Stereo (Cronenberg 1969)*

- http://youtu.be/dFttIMfI6_c
- David Cronenberg and the Cinema of the Extreme (BBC2, 1997) http://www.youtube.com/watch?v=bJMq-T40K_A
- Shivers wikipedia
- http://en.wikipedia.org/wiki/Shivers_(film)
- Shivers trailer:
- http://www.imdb.com/title/tt0073705/

(artista visual, 32 años)

En concordancia con los hallazgos de otros estudios sobre modos de leer contemporáneos, encontramos que, también entre los creadores culturales, el proceder secuencial y clausurado del régimen de lectura moderno es reemplazado por **una lectura fragmentaria y abierta.** La literatura especializada ha documentado ampliamente el papel de las nuevas tecnologías de la información en dicho desplazamiento, discutiendo detenidamente los modos en que los nuevos soportes y posibilidades de circulación de la lectura afectan nuestras prácticas y procesos de pensamiento[8]. Aunque el debate excede las posibilidades de este texto, resulta relevante mencionar la distinción que Franco Moretti realiza entre una lectura distante (*distant reading*) y una lectura directa (*close reading*), puesto que permite hacer un contrapunto entre algunos aspectos esenciales de ambos paradigmas de lectura (citado en Pons, 2013). De acuerdo al autor, la lectura distante es aquella que consiste en examinar numerosos textos de una sola vez, haciendo de la distancia una condición para el conocimiento. La unidad de focalización no es, por tanto, el texto, sino fragmentos de éste o líneas que lo trascienden. La potencia de la lectura distante, como la de la mirada cuantitativa, radica en su capacidad de ofrecer interconexiones y nexos entre los objetos estudiados, pagando el precio de la desafección respecto de los procesos singulares, en su riqueza y profundidad (Pons, 2013). Resulta evidente que la digitalización es una tecnología que favorece este tipo de aproximaciones, dada la diversificación, manejabilidad y accesibilidad de los contenidos textuales.

Las actuales experiencias de lectura de los creadores culturales ilustran cómo esta lectura distante ha venido ganando fuerza, siempre en una relación de complementariedad con las tradicionales lógicas inmersivas y profundas de lectura de un texto. La **diversificaciónde la**

8. Para una revisión exhaustiva y crítica del tema consultar el libro «El desorden digital. Guía para historiadores y humanistas» de Anaclet Pons (2013).

lectura constituye una cualidad significativa de las prácticas de estos lectores; no sólo porque todos ellos transitan entre diversos géneros y tipos de textos con fluidez, sino también porque las estrategias de lectura que despliegan son múltiples y variables. «*Hay cosas que lees rápido y las escaneas; hay cosas que lees de una sola vez; y hay cosas que lees varias veces, las subrayas y las marcas y las relees*», nos comenta un joven escritor. Para nuestros entrevistados no sólo *Rayuela*, sino todos los libros admiten modos distintos de aproximación y niveles de lectura. Aunque estas formas diversificadas de lectura pueden ser encontradas en la actualidad en diversos grupos sociales, se trata de una práctica central para los creadores, cuya amplia gama de inquietudes culturales —ese «*extraño conglomerado de intereses*», por formularlo con las palabras de uno de los artistas—, se refleja también en costumbres de lectura omnívoras y dispares.

También la **simultaneidad y el carácter interrumpido de las lecturas** es un sello transversal a los participantes del estudio. Una escritora cercana a los cuarenta años reflexiona en este sentido: *«Creo que hay un razón orgánica en mi cuerpo y mi atención que está acostumbrada a saltar. Leo veinte minutos, media hora; interrumpo y hago otra cosa; regreso a la lectura. Leo durante mis trayectos: en el transporte público, en los aviones, cuando viajo…*». Ella no es la excepción: hombres y mujeres, artistas y escritores, jóvenes y experimentados manifiestan que en sus vidas cotidianas terminan optando por los formatos breves o seleccionando fragmentos de textos más extensos, y que —aunque buscan encontrar espacios para sostener la concentración—, a la larga el lugar de la lectura son los pequeños intersticios dentro de sus rutinas, ejerciéndose de modos frecuentemente discontinuos. «Los lectores sabemos bien que la vida no está hecha para permitirnos leer. Más aún, cabe decir que está hecha para impedirlo. Siempre aparece otra cosa que hacer, siempre surge una ocupación más urgente, siempre hay una prioridad que se interpone; nunca faltan, en el día a día, motivos de distracción, arteras interrupciones, personas que nos hablan, incordios garantizados», dice en un ensayo sobre la lectura M. Kohan (2015). Si muchos de los mayores viven esta situación como la consecuencia no siempre deseada de sus estilos de vida, las generaciones nacidas después de los ochenta han terminado por incorporar estas prácticas como condiciones de posibilidad para la producción. «*Yo soy un lector disperso, que puede llegar a un tema y después ir a otra cosa que no tiene absolutamente nada que ver, o claudicar en el camino*», apunta sin conflictos una joven poeta. Varios de ellos afirman que sus metodologías de trabajo demandan de muchos estímulos externos simultáneos, que se conciben como insumos para la creatividad y la reflexión. «*Me cuesta mucho más trabajo tener sólo la hoja de papel, o sólo la computadora con el* Word *abierto. Necesito un montón de estímulos, otros para procesar mejor*», señala una escritora joven. Es por eso que la computadora ocupa, como veremos, un rol significativo en tanto centro de operaciones: allí se concentran no sólo los textos y materiales de diversa índole, sino también las herramientas para gestionarlo. «*Tienes 17 ventanas en la computadora, 3 libros abiertos, una llamada telefónica, la música sonando y el gato entrando… y te acostumbras: ya no es ruido sino lo cotidiano* —agrega la misma entrevistada— «Otra escritora, cercana en edad a la anterior, apunta en el mismo

sentido: «*Siento que en esos distractores hay un montón de creatividad. De manera un poco involuntaria llegué a esta estrategia de escribir cosas que me lleven a estar cerca de Internet. Es una consecuencia feliz poder divagar*».

En la línea de lo sostenido por A. Pons, la lectura distante ofrece a los creadores nuevas **estrategias para manejar y jerarquizar los contenidos** en tiempos en que abunda la información. Varios de ellos han desarrollado sus propios procedimientos para ejercer lecturas rápidas y esquemáticas de los textos, discriminando cuáles son los materiales relevantes para sus investigaciones o procesos creativos. A menudo, nos encontramos con que los modos de organizar los archivos y la biblioteca constituyen también una forma de ordenar el propio pensamiento: la lectura superficial de los títulos e índices de los libros sirve para pensar las relaciones entre estos contenidos y ensayar criterios diversos de jerarquización. El momento de ordenar los libros físicos y digitales representa, para muchos creadores culturales, un espacio para reflexionar en torno a esos universos textuales: «*acomodar la biblioteca* —nos comenta un escritor— *es una manera de acomodarte la cabeza*». Los criterios y órdenes van experimentando cambios en el tiempo, y dando lugar a categorizaciones híbridas que integran criterios cronológicos, conceptuales y subjetivos. «*No tengo una categoría para organizar los libros. Los compro y los pongo según los voy usando y según los voy pensando*», señala un artista. La propia interconexión de los contenidos va guiando los caminos de la lectura, generando **líneas de exploración reticulares**: en efecto, varios apuntan «*Rizoma*» como una lectura que ha marcado sus biografías en relación a los libros.Algunos nos comentan que valoran el azar como criterio de selección de sus lecturas y les gusta pensar que son las coincidencias las que van marcando la ruta; otros, manifiestan un particular interés por los bordes, y orientan sus indagaciones identificando objetos problemáticos, anómalos, fronterizos o marginales. No sólo los textos derivan constantemente a otras lecturas, sino que también otros productos culturales —el cine y la televisión, las artes visuales o el teatro— gatillan búsquedas que terminan en lectura. «*Esta forma de leer en base a ramificaciones ha ido cambiando con el tiempo, y lo que era un árbol bastante limitado es ahora una enredadera sin control*—nos cuenta un artista acerca de sus modos de leer—. *El espectro de mis lecturas se ha ampliado muchísimo y las conexiones se han ido multiplicando».*

No encontramos una sola respuesta cuando preguntamos a estos agentes creativos cuáles son las **habilidades y recursos asociados con la lectura** que es preciso desplegar en la actualidad para desenvolverse en estos campos. Ciertas voces, situadas en el cohorte etario superior de nuestra muestra, tienden a pensar que el problema de fondo no se ha transformado sustancialmente, y que las competencias que eran necesarias antes para ser un buen lector siguen resultando, hoy en día, igual de importantes. «*La paciencia que hace falta para pasar las famosas primeras 150 páginas de una novela y seguirse, son las mismas que antes*», asevera una creadora, quien también considera que la educación lectora tradicional —familiarizada con artefactos como diccionarios y enciclopedias— desarrolla cierta racionalidad en torno a la información que aún es útil para investigar y localizar datos. En algunos casos, la dificultad para ejercer estas cualidades se observa con preocupación: «*La lectura se*

ha atomizado, se ha fragmentado al máximo —apunta un escritor cercano a los cincuenta años—. *El ámbito de atención del lector se ha reducido mucho, lo que es grave. Se ha acostumbrado a leer en tweets: si no se lo dicen en 140 caracteres, ya le aburre»*. En sintonía con lo planteado por R. Chartier, el desafío para este escritor guarda relación con llevar al lector de estas lecturas fragmentarias (o «salvajes») hacia otro tipo de lecturas, más extensas y complejas.

Los creadores culturales emergentes, por su parte, no comparten el sentimiento de alarma frente a estas prácticas asociadas a los recursos digitales. Algunos reconocen que les cuesta más trabajo extender ideas, pero valoran lo que han ganado en **capacidad de síntesis o concreción.** Al mismo tiempo, afirman, los saberes enciclopédicos —en buena parte basados en habilidades como la memoria—, han perdido protagonismo producto de las nuevas tecnologías: el uso de computadoras y dispositivos electrónicos estarían desalentando el desarrollo de nuestras propias capacidades de memoria, para potenciar las **habilidades para encontrar la información**. *«¿Para qué te vas a acordar si está disponible ahí?* —se pregunta un artista que asegura ni siquiera intentarlo—. *¿Para qué gastar disco duro en mi memoria, si sólo falta recordar el camino?*». El camino, sin embargo, no siempre es de sentido común, y generalmente implica una combinación de destrezas tradicionales y emergentes. «*Este tipo de búsquedas tan abiertas te obligan a discriminar: saber en dónde sí, en dónde no, cómo truquear las preguntas para que te aparezcan ciertos resultados y otros no*», nos explica un escritor de cerca de treinta años. Las herramientas que las tecnologías entregan para acceder a la información constituirían atajos significativos respecto de los caminos tradicionales de búsqueda. «*Creo que estamos desarrollando otras inteligencias para llegar a las cosas* — continúa el artista citado anteriormente—. *Cómo* linkear *información; cómo buscar; cómo plantear preguntas en* Google».

Hoy en día, tanto para las generaciones consolidadas como para las emergentes, es imperativo lidiar con el exceso de información y mantener la concentración focalizada: «*La condición de estos días es que todo el tiempo hay algo tratando de llamar tu atención*» —resume un escritor nacido en los ochenta—. S*iempre hay algo que te está haciendo creer que no estás en el lugar correcto; que tendrías que estar en alguna otra parte haciendo otra cosa*». Aunque nos encontramos con niveles de comodidad frente a esta multiplicidad de estímulos, la conclusión a la que arriban nuestros entrevistados es bastante similar: «*este pedido de atención flotante distraída que provocan tantos elementos, me lleva a enfocar la atención: necesito aterrizar y no sentir que todo se me escapa*», nos dice una creadora con muchos años de experiencia en el mundo del arte. Así, una capacidad importante para desenvolverse en estos medios es tener la **determinación para filtrar, discriminar y elegir**, privilegiando las búsquedas propias a los intereses de los demás. «*Si me pongo a leer lo que leen los demás, se me puede ir toda la mañana leyendo otras cosas, que no son las que yo debería estar leyendo*», nos dice un ensayista joven. La biografía lectora de una joven artista visual, por su parte, reflexiona en este sentido: «*Por las mañanas me he determinado a no abrir ninguna red social hasta no haber realizado mi rutina matutina —desayuno, baño, arreglo, etc.—;*

esto me permite mantener la mente en calma y gozar del silencio, ya que, una vez abierta cualquiera de ellas, el pensamiento se va hacia todos los links, *chistes, reflexiones ajenas, memes y demás tránsito de información que se encuentre uno en el camino. Abro primero Twitter, como mi fuente de lectura e información predilecta dentro de la Red y después todo lo demás. A lo largo del día estoy en contacto constante con todas las redes; de nuevo, con mesura, o cuando menos así lo intento. Ser un usuario activo de las redes sociales también es, finalmente, parte del trabajo*».

Muchos entrevistados entienden esta necesidad de discriminar como el correlato de una verdadera revolución en la circulación del conocimiento: si solía haber un *broadcaster*, es decir, un punto fijo desde donde se distribuía la información, hoy en día esos puntos se multiplican para encontrar un eje en el lector. «*Antes, la información iba de un lugar hacia muchos lugares, y ahora es al revés: va de muchos lugares hacia un lugar*», señala un actor del mundo editorial independiente. Para hacer frente a este escenario, un artista visual nos cuenta en su biografía lectora que ha desarrollado un conjunto de estrategias de lectura que le permiten mitigar el sentimiento de impotencia que provoca la enorme cantidad de libros disponibles, y el escaso tiempo que puede dedicar a leerlos: nunca se obliga a terminar los libros, lee muchos libros a la vez, y mantiene una «zona de transición» entre la librería y el librero. «*Esta zona intermedia contiene los libros nuevos y los que se están leyendo o utilizando en el momento* —explica—. *Una vez que el libro ha sido leído o dejado de ser utilizado puede regresarse o ingresar por primera vez al librero. Este concepto de la «zona de transición» es de suma importancia porque además genera campos visuales de relaciones entre libros de manera horizontal. En un librero los libros se comprimen unos con otros y un libro nuevo que entra al librero puede desaparecer por mucho tiempo de la vista. Mesas, mesitas, burós o superficies horizontales funcionan bien para crear este tipo de zonas*». Así, la propia disposición de los libros en el espacio invita a descubrir relaciones inéditas entre los textos, lidiando a la vez con su infinitud abrumadora.

Por todo lo anterior, la **capacidad relacional** es una habilidad particularmente significativa para la creación cultural y las prácticas de lectura de nuestros informantes dan cuenta de su centralidad contemporánea. Y esta capacidad de establecer relaciones debe desarrollarse al menos en dos niveles: en un ámbito teórico— racional, y en un ámbito sensible. El primer nivel se refiere a la necesidad de **jerarquizar la información a partir de conceptos, campos semánticos y categorías intelectuales**. «*Como el panorama no es para nada claro, es necesaria esa capacidad relacional o capacidad de hacer mapeos; hacer zonas de temas y buscar sus interconexiones*», apunta una escritora joven, que asume como punto de partida la necesidad de seleccionar y dejar cosas fuera. Los jóvenes, especialmente, ya no conciben enfrentarse a un texto sin disponer de Internet para consultar dudas o hacer indagaciones paralelas. Parte importante de la tarea de leer pasa por construir mapas mentales que les ayuden a organizar la inacabable literatura disponible, a partir de criterios múltiples y muchas veces subjetivos. Las estrategias de etiquetación, tanto personales como colectivas, son herramientas útiles en esta tarea. La emergencia de estos recursos va dejando atrás la antigua

estrategia del exceso de información como forma de encriptamiento: si en algún momento, argumenta un escritor entrevistado, saturar de información era un camino para confundir a la policía o a los abogados enemigos, hoy en día los buscadores eliminan esta posibilidad: «*Esta idea no funciona con los procesadores de información; con las computadoras. Hoy haces una búsqueda de palabras, y puedes* surfear *entre miles de libros muy rápidamente. Ésa es una forma de lectura que tengo ahora*». La clave estaría en identificar no sólo el concepto rastreado, sino todo el campo semántico de asociaciones que hacen posible obtener la información deseada en todas sus formas de expresión. Aunque este principio de búsqueda está incorporado desde hace mucho tiempo en los índices analíticos de las publicaciones anglosajonas, las nuevas herramientas han hecho posible su expansión y personalización. «*Cuando estás haciendo una investigación más torcida* —señala—, *no vendrá la palabra que tú buscas en el index de palabras. Esa forma de lectura buscando conceptos ha cambiado mucho el primer vínculo con el libro, porque no lo abres y lo empiezas a leer todo, sino que primero lo* surfeas *con esta búsqueda de conceptos*».

El segundo ámbito, por su parte, guarda relación con esa pulsión primaria de la tarea creativa[9]: la de **establecer conexiones sensibles entre diversos ideas y objetos.** «*Ante la información avasallante que tenemos todo el tiempo, hay un momento en que esa misma saturación genera un caos interno. El lector que pretende darse coherencia, tiene que buscarla desde adentro; tiene que desarrollar esa sensibilidad*», señala un artista joven, que piensa en su actividad creativa como una vía intuitiva para organizar este exceso de imágenes y textos. Bien puede pensarse el trabajo artístico en directa analogía con la práctica hipertextual característica del mundo digital: las obras no sólo proporcionan enlaces entre elementos aparentemente dispersos, sino que conforman nuevas formas de plegar la realidad. Como apunta A. Rodríguez de las Heras, la hipertextualidad es un trabajo de papiroflexia que, como la propia tarea artística, permite a quien la lee ir develando las palabras e imágenes escondidas tras los pliegues (2000).

Además de la mirada relacional que permite construir mapas semánticos donde situar los problemas, están las **habilidades para aprender a usar la información** en favor de los emprendimientos personales. Posiblemente la escuela tiene que ver con la adquisición de la primera de estas competencias, pero tiene todavía mucho que avanzar respecto de la segunda. Nuestros informantes más jóvenes coinciden en que, la mayor parte de las veces, éstas se aprenden practicando e indagando de forma autónoma. «*Entender cómo funciona una herramienta te ayuda a entender cómo te puede servir esa herramienta para hacer lo que quieres hacer*», nos explica una poeta de veinticinco años, que se desempeña además como *community manager*. En este sentido, distinguimos que **cierta pulsión o curiosidad por la expansión del conocimiento** es una característica fundamental de los jóvenes creativos, ya

---

9. La forma en que Lévi— Strauss conceptualiza la tarea del artista está íntimamente ligada a esta capacidad sensible de encontrar relaciones simbólicas inéditas o aún no develadas. El artista, para este autor, es un especialista en atribuir sentido al «significante flotante» (Lévi— Strauss, 1971).

que es lo que determina que inviertan tiempo y energía en familiarizarse con estos nuevos recursos. *«¿Sabes qué me pasa todo el tiempo?* —dice un editor de libros digitales—. *Me pregunto: '¿Esto para qué lo quiero? Esto no sirve para nada'. Pero empiezas a experimentar un poco, y son las pequeñas diferencias las que te van dando un sentido particular*». Es necesario explorar sus posibilidades y experimentar con ellas en el marco de los propios procesos creativos, y es la propia red la que ofrece orientación a estas búsquedas, poniendo la información al alcance de cualquiera. Esa forma de exploración intuitiva que favorece el mundo digital «*es una capacidad de aprender muy humana*», nos dice un artista, comparándola con la ingeniería en reversa*: «nadie te enseña cómo hacerlo, sino que tienes que buscar hasta llegar a una solución. Aprender por empatía, copiando gestos…*». Una de las cualidades importantes para llegar a resultados exitosos es la **perseverancia y la capacidad inquisitiva:** como señala un escritor nacido en los ochenta, «*la curiosidad intelectual te permite replantear el modo en el que haces la pregunta. No quedarte con el primer resultado; no quedarte con el «no salió nada». Poder preguntar de varios modos y saber combinar, cruzar*». Por otro lado, según los creadores culturales que participaron de este estudio, también se requiere de **flexibilidad y capacidad de adaptación**, para circular con soltura entre diversas formas de presentar los contenidos y acceder a ellos. Finalmente, hubo quien nos señaló que las mejores habilidades para enfrentarse a esta abundancia de estímulos son la lentitud y el silencio; actitudes que harían posible una mirada más reflexiva y evitarían una reacción demasiado automática a lo que se lee.

Leer y escribir han sido siempre tareas hermanas, y con mayor razón en el ámbito de la creación cultural. Cabe entonces preguntarse: ¿Cómo se han transformado las **prácticas de escritura** en este escenario? La respuesta apunta, sin duda, en la misma dirección que las prácticas de lectura ya descritas. La influencia de las herramientas digitales resulta decisiva en este sentido. La **fragmentariedad de la escritura** es un primer elemento característico: nuestros informantes señalan que van tomando elementos de distintas partes y dando lugar a nuevas constelaciones de textos. «*Tienes varios textos que estás escribiendo, y de repente te acuerdas de un texto y tomas un fragmento de él. Complementas lo que estás escribiendo: vas sumando y creando estructuras rizomáticas*», explica un artista joven. Sin duda, los procesadores de textos son indispensables para esta disposición de los fragmentos, que además ganan en **movilidad y replicabilidad**. Cortar y pegar son dos operaciones básicas de la escritura contemporánea, que establecieron un *antes* y un *después* en las prácticas de nuestros creadores culturales. Los de las generaciones mayores, que pueden visualizar el contraste con mayor facilidad, observan en estas herramientas una mayor facilidad para retomar textos antiguos, rehacerlos y repensarlos. La edición de los propios escritos, entonces, es un proceso casi interminable; y si alguna vez la publicación física de un texto cerraba el ciclo de la escritura, su publicación digital representa una clausura menos radical y más porosa. Aunque varios de ellos aún disfrutan de escribir a mano, las computadoras y soportes digitales han ganado amplio terreno, concentrando la mayor parte de las prácticas de escritura. En algunos artistas y escritores prevalece el gusto por las máquinas de escribir mecánicas, aunque se trata más bien de un placer estético reservado a ciertas búsquedas

creativas específicas, que no compite con la practicidad de las computadoras y *tablets*. Todos coinciden en que los procesadores de texto **optimizan y dan rapidez** al proceso de escritura, dando lugar a formas inéditas de gestionar la información e impulsar la creatividad. Más de alguno describió su proceso de **escritura como una forma de pensamiento,** que apenas distingue fronteras entre distintas modalidades. «*Para mí es natural pasar del dibujo a hacer anotaciones. Para mí es lo mismo: pensar, escribir, dibujar*», nos cuenta un artista de la nueva generación. Se repite también la idea de que escribir es una operación que se construye sobre la marcha, a partir de insumos diversos; es un modo de entrar en contacto con las propias formas de razonar y relacionar elementos. «*Cuando escribo estoy pensando y dialogando conmigo mismo mientras voy pensando, y eso me permite ir corrigiendo de manera más rápida*», nos dice un poeta joven.

Las formas de escritura que ejercen estos creadores culturales otorgan nuevas resonancias al apelativo de lo «salvaje», que ya mencionamos a partir de Chartier, y nos remontan a un texto clásico de la antropología que también recurre a este calificativo: «*El pensamiento salvaje*» (Lévi— Strauss, 1984). En éste, el autor sitúa en la base del pensamiento mítico la lógica del *bricoleur*, es decir, aquel que obra sin plan previo y a fuerza de analogías y paralelos, utilizando «sobras y trozos»; «residuos y restos de acontecimientos». El artista, de acuerdo a Lévi-Strauss, se encontraría a medio camino entre el sabio y el *bricoleur*, confeccionando con medios artesanales un objeto material que es, a la vez, objeto de conocimiento. En esta operación, hace emerger relaciones inéditas entre las cosas, que permanecían ocultas o inexploradas. Las experiencias como lectores y escritores de nuestros entrevistados actualizan los sentidos de lo «salvaje» en estas prácticas contemporáneas: se trata de formas de lecto-escritura marcadas por la apropiación y la costura de otros textos e imágenes, que aunque parecen caóticas o desestructuradas, permiten la emergencia de nuevas formas de ver el mundo. Nos dice un informante del mundo de las artes visuales: «*Yo tengo una forma de trabajar y una estructura de pensamiento que parte de una lógica de fragmentos: voy agarrando pedazos de distintas cosas. Luego, hay una reflexión a partir de un pensamiento analógico, que une cosas que a primera vista no eran tan evidentes*». Nuevamente, la capacidad relacional se encuentra en la base de las exploraciones creativas, cuya nutrida genealogía puede retrotraerse hasta las vanguardias de principios del siglo XX. Las transformaciones que estos movimientos han suscitado en la cultura resultan centrales para entender la práctica de los artistas visuales y escritores de todo el siglo XX y lo que va del siglo XXI; al punto de que todos han tenido que posicionarse respecto de ellas, ya sea para negarlas, para transformarlas o para continuarlas. Y, en ese proceso, el apropiacionismo del *collage*, la escritura automática y fragmentaria, la necesidad de innovar y de pensar nuevas conexiones (por mencionar algunas de estas experimentaciones) son familiares, por no decir que inherentes a todos los creadores artísticos en la actualidad y a las prácticas que hoy en día proponen los territorios de lectura *online.*

Hemos descrito hasta ahora los principales hallazgos respecto a los modos en los que los creadores culturales de la Ciudad de México conciben y practican la lectura, y algunas com-

petencias y habilidades que deben desplegar para hacerlo. Estas lógicas lectoras, claramente marcadas por las tecnologías contemporáneas, se apartan de la linealidad y el canon de la lectura hegemónica, aun cuando estos artistas y escritores pertenecen al sector ilustrado de la población. Las prácticas de lectura aquí reseñadas parecen desafiar, de manera deliberada, gran parte de las convenciones y reglas que acompañan el *deber ser* de la lectura. Por eso, en un primer momento, nos pareció posible pensarlas como formas de *lectura salvaje*, es decir, como formas anárquicas de lectura que se desarrollan al margen de los repertorios culturales autorizados y/o promovidos desde las políticas oficiales.

También es posible conceptualizar estas prácticas como formas *insumisas* de lectura. En su libro *Escritos para desocupados*, Vivian Abenshushan dedica un ensayo al «lector insumiso» y define ahí a un lector muy parecido a nuestros informantes. Se trata de un lector crítico de las formas en que el mercado se ha apoderado de la lectura e incluso del capitalismo; un lector que no abandona la costumbre solitaria de la lectura para someterse únicamente a los formatos de las redes sociales, pero que se mueve con soltura entre los formatos *online* y *offline* dependiendo de los objetivos con los que se acerque a un texto o autor. «La lectura es un acto libre, fortuito, a veces difícil —señala la autora—. Tiene que ver con los estados de ánimo y las cosmogonías individuales, con el tipo de mundo que cada lector quiere ir creando para sí mismo. Por eso no hay forma de perpetuarla más que asumiendo su carácter impráctico e indócil. En contra de la santurronería de la lectura que hoy impera en los medios, el lector insumiso ha hecho su elección, defiende una posición, libera una zona del espíritu. Sabe que se encuentra ante las puertas de un incendio» (Abenshushan, 2013).

Sin embargo, aunque distinguimos con claridad ciertos elementos de una lectura *salvaje* e *insumisa*, las prácticas lectoras de los creadores culturales no pueden ser reducidas únicamente a la contestación y subversión de las formas tradicionales de leer. El diálogo que se generó en las mesas de trabajo que realizamos para discutir nuestros resultados, nos lleva a entender que dichas modalidades simultáneas, fragmentarias e interrumpidas son parte de una amplia batería de repertorios de lectura —programas específicos de este *software* integrado—, que se utilizan en función de objetivos diversos y contextuales. Algunos creadores tienden a pensar que estas herramientas heterodoxas son incorporadas de forma propia una vez que se tiene dominio sobre las competencias lectoras más convencionales. «*Tal vez hago esto ahora* —nos comenta un escritor y editor independiente, a propósito de estas formas «salvajes»—, *pero también hago una lectura canónica. No me quedo en la ramificación o en el rizoma. De repente sí me clavo: hace poco, para escribir un libro, tenía que leer las memorias de Casanova y no lo escaneé, lo leí».* Lo distintivo de los artistas y escritores, entonces, no es sólo un uso de formas no lineales de la lectura, sino la capacidad de elegir dentro de un nutrido corpus de posibilidades de lectura. «*Puedo hacer lectura simultánea, interrumpida, y también una lectura larga, extendida y sin interrupciones. Es decir, la mezcla de tipos de lectura es lo que caracteriza mi ser lector*», nos explica el poeta y editor. Es por eso que muchos de nuestros entrevistados, especialmente aquéllos que se han enfrentado a la formación lectora de sus hijos, ponen acento en la necesidad de adquirir también las competencias

tradicionales para un desenvolvimiento exitoso en el mundo de las letras. Así, aunque miran sin prejuicios las modalidades de lectura que proliferan en la actualidad e intentan no reproducir los discursos moralistas acerca de las bondades de leer, les parece importante la promoción de las formas clásicas de ser lector. «*Suena conservador* —nos dice un artista de la generación de arriba—, *pero es importante el detenimiento, tratar de entender, tener un marco de referencia. La mayoría de los libros que valen la pena tienen muchas capas diferentes, y las experiencias son diferentes para cada lector. Pero la capacidad de atención no se me hace algo deleznable, sobre todo en las primeras etapas de los niños».* La concentración de la lectura lineal es lo que, en definitiva, permitiría el ejercicio de conceptualización. Hay ciertas nociones que se adquieren incluso desde el cuerpo, reflexiona un escritor: el contacto con el objeto libro, sobre todo en la infancia, es un asunto importante.De este modo, para nuestros informantes, la clave de la promoción de la lectura no estaría en celebrar las modalidades más anárquicas de forma irrestricta: hay que reconocer su contribución en la disolución de las jerarquías y las auras de prestigio que alejan la experiencia de lectura de la mayor parte de la población, pero no se puede esperar que la dispersión y la fragmentación sustituyan a los modos tradicionales de leer. Hay que aprender a combinarlas de modo satisfactorio.

Es justamente en este punto donde se distinguen las lógicas lectoras de los creadores culturales: en la movilización de recursos de distintos tipos de lectura, desde los más tradicionales a los más experimentales, **en función de proyectos determinados**. Es por eso que sus prácticas lectoras son dinámicas y cambiantes, diversas y heterogéneas: «creo que hay una búsqueda a contracorriente para construir salvajemente tu propio canon de lectura», apunta el mismo escritor, a propósito de esta discusión. Sostenemos aquí que la lectura por proyectos, aunque encuentra un motor significativo en el sujeto y sus intereses, no se reduce a las búsquedas antojadizas, individualistas y caprichosas que han sido descritas como modalidades de lectura «postmodernas». La idea de un *proyecto* involucra una duración en el tiempo relativa, pero que inscribe toda acción en el horizonte de una reflexión más a largo plazo que el deseo momentáneo y efímero. Los proyectos no son necesariamente individuales, aunque pueden serlo, y siempre poseen una dimensión contextual puesto que están situados en fronteras de posibilidad de carácter cultural. Leer por proyectos, entonces, significa poner un conjunto de recursos, habilidades y competencias de lectura al servicio de una empresa determinada, y decidir en función de sus propias necesidades cuáles de esas herramientas resultan idóneas y cuáles no.

5.4 Tecnologías de ayer y hoy. Nuevas dimensiones materiales de la lectura

El conjunto de características que atraviesan las prácticas de lectura de los creadores culturales no sólo remite a nuevas lógicas y actitudes respecto del ejercicio lector. También han habido importantes desplazamientos en cuanto a las dimensiones materiales de la lectura, en parte debido a las nuevas dinámicas que emergen con la incorporación de las

tecnologías y soportes digitales. No sólo han cambiado los objetos que hacen posible la lectura, o los lugares físicos en los que los leemos; también se transforman las disposiciones corporales con las que nos enfrentamos a los textos y el contexto ambiental que envuelve estas prácticas. Si volvemos a la idea de «contratos de lectura» que apuntamos en líneas previas, vemos cómo el pacto moderno también en este nivel va perdiendo rigidez. Si, como señala Petrucci, las reglas de la lectura tradicional indican que se debe leer sentado; con la espalda recta, los brazos en la mesa y con el libro delante; con una concentración suprema y completo silencio; y pasando las páginas con gran cuidado para no deteriorarlo (Petrucci, 2001); hoy nos enfrentamos a una **ergonomía de la lectura** completamente diferente. Los creadores culturales que hemos consultado no intentan practicar estas formas reguladas de lectura, sino más bien han explorado las modalidades y dinámicas que mejor se adaptan a sus experiencias subjetivas como lectores. «*Ningún escritorio y ninguna mesa me sirvieron del todo. Siempre pensé que debería de existir una silla hecha exclusivamente para leer, que te sostuviera el libro y te permitiera descansar los brazos, y tuviera una paleta para escribir en paralelo a la lectura. Pasé años buscando el sillón ideal para leer*», relata una de las escritoras más jóvenes. Otros toman una opción más anárquica, y reniegan de la infraestructura hecha deliberadamente para leer: «*Yo no tengo escritorio: ando itinerando de la mesa a la cama, al piso, al baño. Toda superficie es superficie de trabajo. Siempre. Si vas a trabajar es donde sea, en la calle*».

Las reglas de cómo y dónde se lee suelen ser personales y variables, y tienen más que ver con estilos, creencias y cábalas subjetivas que con convenciones generalizadas. Algunos creadores culturales prefieren leer en la cama y sólo de noche; otros, no se llevan al cuarto ningún tipo de lectura que pueda intervenir en el sueño y el descanso. Hay quienes encuentran placer robándole minutos a los trayectos en transporte público; otros, basan sus rutinas de lectura fijas, casi siempre en sus estudios o talleres. También algunos dijeron necesitar el silencio para concentrarse; otros, en cambio, diseñan *playlists* para las jornadas de lectura y escritura o se instalan en el epicentro de la vida urbana. De todos modos, la vida en la Ciudad de México se cuela frecuentemente en las experiencias de lectura de sus habitantes, y determina los ritmos o lugares que se escogen para leer. Algunos de nuestros informantes manifestaron haber vivido alguna situación de violencia en la calle que transformó sus hábitos de lectura, como un asalto camino a la biblioteca de la Fundación Jumex en Ecatepec. El temor a que roben sus computadoras, *tablets* e incluso teléfonos celulares disuade a algunos de estos creadores de usar aparatos electrónicos en el camión u otros espacios públicos, y los lleva a optar por soportes tradicionales. La lectura, en tanto práctica cultural, es siempre un acto situado en un contexto y, aunque admite una amplia variedad de posibilidades, se encuentra también marcada por las dinámicas del entorno: la accesibilidad de las bibliotecas y su distribución en los distintos barrios de la ciudad; la inseguridad urbana y la exposición a situaciones de violencia; o las tradiciones y resistencias en los usos del espacio público local son condiciones que inciden en la configuración de las prácticas lectoras de los creadores culturales en tanto habitantes de una ciudad.

Muchas de las transformaciones que estos agentes culturales identifican en sus propias experiencias tienen que ver con la entrada de nuevos soportes y tecnologías. Antes, afirma una consolidada escritora, «*los momentos de escritura estaban muy dominados por la mesa, por la silla, por el cuarto vacío y cosas por el estilo. El laptop* [sic], *el* Ipad *y todo esto, ha transformado radicalmente los sitios y formas de la escritura. Yo sí soy de las que está escribiendo con todas las ventanas abiertas. No me interesa para nada el momento de la quietud y el aislamiento; de hecho, me resulta muy difícil*». Ésta es, quizás, una de las razones porque las bibliotecas han perdido centralidad en las prácticas de casi todos nuestros entrevistados: formuladas en función al «contrato» moderno de lectura, las bibliotecas no suelen admitir más que las formas tradicionales de lectura. Y, en la actualidad, el desplazamiento hacia estos espacios —y el frío que los caracteriza— no se justifica del mismo modo que antes: hoy es posible acceder a gran parte de los contenidos desde cualquier sitio con conexión a la red.

La crisis frente al orden tradicional de la lectura se vive también respecto de los usos permitidos del libro en tanto objeto. En las artes visuales y en la literatura, los entrevistados de las generaciones de arriba identifican cambios importantes en sus biografías de lectura, siempre en dirección hacia **nuevas libertades y licencias** respecto de estos usos. «*Había una época donde el libro era intocable, tenía que estar perfecto* —nos cuenta un curador de cuarenta años—. *Conservaba mis libros como si estuvieran nuevos, y a la par de eso hacía cuadernos y cuadernos de notas, de anotaciones súper maníacas. Durante mucho tiempo no subrayé un libro. Y ese hábito lo fui perdiendo con el tiempo, con la carga de trabajo, y también al tener menos tiempo de lectura. Rompí con ese tabú de no tocar y manchar el libro. Ahorita los rayo; de alguna u otra manera intervengo el libro*». En el mismo sentido, una artista de la misma generación relata su propia experiencia. «*A mis libros de literatura que amé y releí* —Rayuela, *todo Borges— no me atrevía ni a doblarle la hoja. Pero ahora no, me parece que son instrumentos de estudio, y si se mojan porque uno los lee al lado del río, pues ni modo, pero van con uno al río. Y está la hojita toda doblada, pero trae el recuerdo del río, también. Está bueno*». Aunque el amor por los libros es transversal a los diversos perfiles de productores culturales, éste convive con un discurso que resta sacralidad al objeto y reinvindica sus usos profanos: los libros son para usarlos, y no es problemático que esos usos dejen huellas en su materialidad. Un ensayista un poco más joven nos comenta: «*Siempre he marcado mucho los libros. La gente que no subraya los libros me parece que está mal; el libro es una herramienta, no es nada de culto. Entonces, siempre he tenido muy rayados mis libros, llenos de* post it *y dibujos*».

Una pregunta que suele ocupar un lugar protagónico en los estudios sobre prácticas lectoras, es aquélla que se interroga por cómo compiten y/o conviven los diversos soportes de lectura con la entrada y masificación de los recursos digitales. Lejos de los dilemas apocalípticos que enfatizan los suplementos culturales, vemos **que los soportes físicos y tradicionales se combinan con las formas digitales** de modos múltiples y específicos. Los primeros enfrentamientos a lo digital que recuerdan nuestros informantes estaban marcados, todavía, por la lógica de la lectura tradicional: la enciclopedia *Encarta*, distribuida en un CD-

Rom, era aún un repertorio finito y jerarquizado de contenidos, y gran parte de las interacciones con ésta pasaban por el papel a través de las impresiones. Para muchos, la conexión doméstica a la red coincidió más o menos con los años inaugurales de *Google*, en una época en que las búsquedas se completaban con visitas a las bibliotecas y una profusa acumulación de fotocopias. Cuando les preguntamos acerca de sus prácticas de lectura de hace diez o quince años atrás, todos recalcaron que el papel era el soporte predominante: revistas, libros, periódicos, etc. Algunas de sus antiguas costumbres están en franco retroceso: así como las bibliotecas ya no son «el» lugar del estudio y la lectura, las fotocopias han dejado de ser un vehículo cotidiano para ésta, y salvo alguna que otra excepción, las pilas de textos engargolados escasamente se conservan como vestigios de otra época. Aunque algunos artistas y escritores, sobre todo los de las generaciones de arriba, necesitan imprimir los textos de la computadora cuando sobrepasan algún límite de páginas, la mayor parte de los creadores culturales tiene una relación fluida con las pantallas y realiza buena parte de sus lecturas en éstas. Hoy en día, casi todos continúan comprando libros en papel, aun cuando varios mencionan que les resulta poco práctico por el sobrepeso en el equipaje y el espacio en sus libreros; en algunos casos, estas prácticas tradicionales se formulan como resistencia: «*Sigo teniendo cierta reticencia a que me avasalle el mercado tecnológico y termine completamente metido en teléfonos, tableta, computadora* —nos dice un escritor de la generación de arriba—. *Tengo de alguna manera un pie puesto en la época de Gutenberg*». Sin embargo, en términos generales, en la última década todos manifiestan haber bajado la intensidad del consumo físico de libros, producto de la accesibilidad de los textos digitales. En la medida en que las pantallas se han diversificado (computadoras, *tablets*, *e-readers*, teléfonos celulares), se han multiplicado las modalidades de lectura, que si bien resultan cada vez más fragmentarias, parecen también ocupar más intersticios. «*Leo en la computadora de mi casa, leo en* Kindle, *leo en* Ipad, *y también en el celular, aunque menos porque con la vista cansada es complicado* —nos cuenta una escritora de trayectoria—. *Y como resultado de eso, leo en muchos más lados: se ha ampliado el ámbito de la lectura, los espacios físicos. Cualquier momento de no interacción social se llena por esta interacción con el celular o el* Kindle». Cabe resaltar, como ilustran los dos últimos testimonios, que la predisposición hacia unos soportes u otros no se desprende directamente de la edad o generación. Podemos encontrar jóvenes que se sienten más cómodos con el papel —y que, de hecho, continúan produciendo revistas impresas y fanzines—, y adultos que han descubierto en lo digital un mundo de posibilidades.

«*Yo creo que hay un estado intermedio de lectura con materiales físicos, combinado con materiales digitales*», señala una escritora que aún no alcanza los treinta años, y que afirma que tanto en un soporte como en el otro acompaña el texto central con notas, reseñas y otros materiales tangenciales. Un balance significativo que los creadores culturales hacen respecto de los soportes tiene que ver con **la capacidad de ser manipuladosy marcados**: subrayar, hacer anotaciones y dibujos, trazar señalizaciones propias. En este sentido, los materiales físicos siguen ofreciendo algunas ventajas comparativas frente a lo digital, puesto que

permiten entablar una relación orgánica con el texto que resulta más fácil de codificar, procesar y entender. Esta relación física con el texto en papel, que también incluye la posibilidad de «hojear» y regresarse a anotaciones anteriores, es la principal razón por la que muchos artistas y escritores continúan sus prácticas de lectura en soportes tradicionales: «*tengo un repertorio de anotaciones mucho más amplias y sutiles con la pluma que en el* Kindle», nos dice una escritora. Las tecnologías todavía exhiben sus límites, en este sentido. «*Si bien son una gran ayuda en el proceso de búsqueda, y como herramienta de escritura ofrecen posibilidades enormes y muy emocionantes, no puedo evitar —por haber nacido cuando nací, por haberme formado como me formé– sentir alguna incomodidad con ellas a la hora de leer* —escribe un escritor de la generación de arriba, en su biografía lectora—. *No se trata del lugar común de la pantalla que lastima los ojos ni de nada parecido. Es, al contrario, que los lectores convencionales de libros electrónicos me parecen demasiado limitados, demasiado ceñidos a un solo modo de leer que es el lineal, secuencial, de las novelas más rutinarias. Es difícil saltar en ellos, salir de las secuencias preestablecidas como se supone que puede hacer el hipertexto*». En efecto, el descubrimiento de herramientas para transportar estos hábitos al plano digital (el *Ipad* y una aplicación específica: *Iannotated*) han significado —en la experiencia de un ensayista entrevistado— una migración aún más radical de sus prácticas de lectura, puesto que la herramienta digital hace posible marcar, subrayar, dibujar e incluso exportar las citas seleccionadas. La colección de libros digitales, sobre todo el caso de los creadores más jóvenes, suele exceder en la actualidad a las bibliotecas físicas personales, dadas las expansivas posibilidades de descarga de textos gratuitos que ofrece Internet. Los libros digitales admiten la posibilidad de «engolosinarse» de modos que no resultan posibles en las librerías comerciales, en las que nunca resulta posible adquirir todos los libros deseados. Casi todos confiesan acumular numerosas carpetas digitales con archivos de texto; muchas más que las que realmente podrán leer e incluso hojear. Además, en ocasiones, es posible acceder a través de sus versiones digitales a libros muy caros o muy difíciles de encontrar. De todas maneras, varios de ellos señalan que la lectura en pantallas les resulta más cansadora para la vista y/o la concentración, de modo que las prácticas más sostenidas de lectura terminan siendo en textos impresos. Así, hasta la fecha, los soportes tienen una relación de complementariedad y no de substitución.

Las distinciones con las que los creadores culturales eligen sus soportes en función a los diferentes géneros o modalidades de lectura son, nuevamente, un terreno de decisiones personales y poco generalizables. Ciertos escritores suelen tener preferencias por el papel y el lápiz cuando se trata de leer o escribir poesía, especialmente cuando hay un interés por la construcción del ritmo o por la distribución del texto en el espacio. También algunos señalan que las lecturas teóricas o que demandan una atención especial se llevan mejor con el formato impreso, para tomar notas y manipularlo de mejor manera (siempre usando Internet como respaldo para búsquedas conceptuales). Las pantallas y soportes digitales favorecen, en cambio, las lecturas más cortas y/o más livianas —artículos o ensayos breves, incluso cuentos o novelas—, que a la larga terminan siendo las más cotidianas y frecuentes. La lectura de periódicos

es uno de los ámbitos en los que los soportes digitales resultaron más adecuados, e incluso los más recelosos con el mundo de la tecnología, confiesan que revisan diariamente estos medios a través del computador. Si llevamos la noción de lectura más allá de las unidades de texto convencionales, nos damos cuenta de que las prácticas digitales ocupan una parte mayoritaria de los hábitos de los creadores culturales, aun cuando en primera instancia resulten invisibles: «*si tomamos en cuenta que leer un correo es leer* —nos dice una curadora—, *pues me la paso en la oficina más de la mitad de mi día leyendo y mandando correos, revisando textos, etcétera*». Más de alguno apuntó que la lectura en soportes electrónicos tiende a convertirse con más frecuencia en «*lectura en diagonal*», es decir, aquella que permite saltarse algunas líneas o revisar por encima los contenidos. Casi todos afirman que el problema de las pantallas es que en ellas el texto convive con infinitas distracciones: imágenes, música, videos, otros textos; que vuelven más difícil la tarea de focalizarse.

La pregunta acerca de los distintos soportes genera cierta reticencia en algunos entrevistados, en parte porque los medios de comunicación han construido un panorama binario en el que lo digital y el papel se entienden como alternativas excluyentes. «*Creo que es improductiva la discusión sobre si leer o en formato digital o en formato impreso; verlo como una contraposición es una cosa muy absurda. Pero son diferentes y tienen sus modalidades y ritmos propios*», argumenta un escritor nacido en los ochenta. Se repite la idea de que cada uno de los soportes deberá tender a una especialización y refinación de sus propias cualidades, pero por lo pronto, no parece haber consenso respecto de cuál de ellos es mejor para qué tarea. Un especialista editorial —asiduo lector de *Kindle*—, afirma que prefiere leer un libro en *e-reader* que hacerlo en una mala edición, puesto que puede configurar los márgenes, la letra y el interlineado. Otros, sienten que la lectura en *Kindle* pierde algunos elementos que estarían presenten en las formas de lectura tradicional.

Uno de los cambios significativos que gatillan las tecnologías de la información y sus nuevos dispositivos tiene que ver con los **modos en que interactúan el texto y las imágenes** en su circulación contemporánea. En la medida en que los ciclos de la información se acortan y la movilidad de los contenidos es hoy más rápida y efímera que hace una década[10], el lector de hoy tiende a ser más receptivo a los contenidos que se adaptan mejor a esta agilidad y fluidez. Los lectores contemporáneos no sólo descifran textos, sino también imágenes de todo tipo y formas específicas de complementar unos con otros, que resultan legibles en el marco de la cultura visual en la que se desenvuelven. Los diarios de lectura y algunas entrevistas nos obligaron a problematizar muchas veces los límites de nuestra investigación, a partir de los cuestionamientos de los propios informantes: *¿qué es leer? ¿leer los subtítulos de una película es leer? ¿las etiquetas de los productos del supermercado? ¿las instrucciones para hacer funcionar una cafetera? ¿intentar interpretar una pieza en una exposición de arte contemporáneo? ¿qué se considera lectura y qué no?* Algunos informantes registraron de forma

10. Para graficar este punto, los entrevistados pusieron el ejemplo de la duración de las noticias y contenidos virales en las redes sociales.

pormenorizada estas formas múltiples de lectura, dando lugar a diarios de autoobservación en los que las fronteras entre un tipo y otro se difuminan y se cuestionan:

DÍA 1. Lunes 21 de julio.

MAÑANA

- Leo para prolongar el sueño. Leo y toco una palabra que me despierta en mi teléfono.

POSPONER

- 9:00 → POSPONER.
- 9:08 → POSPONER.
- 9:16 → POSPONER.

Abro los ojos cada ocho minutos y leo.

- POSPONER → 9:24
- POSPONER → 9:30

Medio abro los ojos…

- POSPONER → 9:38
- 9:46 → POSPONER.
- POSPONER → 9:54.
- 10:02 → POSPONER.
- DESBLOQUEAR. 2-0-1-0. Desbloqueo el teléfono para apagar la alarma. Me levanto. Estoy muy cansado. Voy al baño con el teléfono en la mano y leo mis correos. Sólo está la confirmación de una cita importante este jueves. Me meto a bañar y me quedo pensando en esa cita. Organizo mi día mentalmente y empiezo a escribir la respuesta a la cita.

(escritor, 31 años)

Siguiendo esta idea de los múltiples tipos de lectura —que atraviesa medularmente los resultados de nuestro estudio– resulta particularmente iluminador el *statement* del poeta, novelista y cineasta Tan Lin, quien afirma que «la lectura es una especie de software integra-

do», es decir, «un género de software que combina procesadores de texto, gestión de bases de datos, utilización de hojas de cálculo y plataformas de comunicación». Leemos diversos tipos de textos e imágenes, cada cual desde ciertas reglas y funciones particulares, distinguiendo el programa específico que cada uno de éstos requiere. «Uno lee novelas románticas distinto de cómo lee recetas —asevera Tan Lin–; novelas japonesas experimentales distinto de cómo lee mensajes de texto; y, en términos de los documentos procesados por un *software* hay distinciones, digamos, entre el manual del usuario, la factura, el lenguaje unificado de modelado y los contratos legales. Todos éstos son géneros de lectura, y todos ellos habitan o son procesados en la misma plataforma genérica que yo llamo 'lectura'. Entonces, la lectura es una aplicación que procesa diversos tipos de materiales», concluye. Las preguntas planteadas por los creadores culturales durante esta investigación, y los modos de entender su propia práctica artística, apuntan en este sentido. «*Si ampliamos nuestra definición de qué es un texto* —señala una joven escritora—, *y si ampliamos nuestra definición de qué es adquisición de conocimiento, entonces tienes que incluir el* mail, *el* Libro vaquero, *la receta de la abuela y te das cuenta de que todos leemos todo el tiempo. Incluso con imágenes: hay quien no leyó la Biblia pero estudió arte novohispano. Creo que el problema aquí es la definición de lectura y la definición de texto, que evidentemente las encuestas no consideran, ¿no? Y que va mucho más allá de si leemos o no leemos un libro*».

Muchos de los artistas y escritores, y en especial los más jóvenes, están conscientes de la importancia de las imágenes y lo consideran en sus estrategias de creación. «*Yo pienso en cómo mis obras van a ser fotografiadas; cómo se van a ver en fotografía* —explica una joven artista visual vinculada a la escena artística «post-Internet»—. *Siempre pongo muchísima atención a que las fotografías sean buenas, para que cuando las ponga en Internet, esta comunidad la pueda ver y sean fotos atractivas, que hagan ver bien a la obra*». Existiría, de acuerdo a una joven poeta, una «*terrible tendencia del Internet*» a priorizar los contenidos multimedia, como la imagen y el video. «*Sabes de antemano que una imagen va a ser mucho más exitosa que un solo texto. Si quieres lanzar un mensaje con velocidad, inmediatez y quieres que se viralice, tiene que ser una imagen o un texto que esté estructurado en la polémica. La imagen es un formato replicable*», sentencia, a partir de su experiencia como *community manager*. La imagen es más fácil de compartir, de incorporar en un «muro» de *Facebook*, de enviar a través de un celular; y todas estas operaciones resultan fácilmente «personalizables» agregando un texto propio. Es difícil personalizar el texto, en cambio, y tiene una menor recepción: «*la gente no lo comparte, y no lo consume tampoco*». Un curador, cercano a los cuarenta años, identifica una nueva manera de escribir que está cobrando fuerza en el campo cultural, en la que el texto está acompañado de la imagen. Se trata de «*textos más cortos, lo que no significa que sean más superficial o pensados para el gusto mayoritario, pero sí que llamen la atención*». Desde el ejercicio autoetnográfico de registrar sus prácticas de lectura, una escritora reflexiona en este sentido:

> «En las páginas de artes visuales predomina lo que se ve bonito, el texto que acompaña la imagen no pasa de una breve semblanza del autor y de la obra en cuestión, pero no

> hay un análisis. Internet está hecho para ver durante un parpadeo y dejar ir. Por eso proliferan las citas de autores de mucho renombre y pocos lectores, y los memes, la versión digital del chiste».

Frecuentemente salió a la conversación el papel central que hoy tienen los *memes* en la socialización de los contenidos, en los que «*la frase no tendría el mismo impacto sin la imagen, y la imagen tampoco tendría el mismo impacto sin la frase*». Algunos de nuestros informantes piensan que, inevitablemente, el futuro de la lectura se desplazará hacia un mayor consumo de imágenes y un menor consumo de texto, producto de las cualidades de las herramientas digitales contemporáneas.

Otros, por su parte, piensan que se trata de una simbiosis antes que una competencia. «*No creo que haya una preponderancia de la imagen sobre el texto, sino que una complementariedad*», argumenta en este sentido un escritor de la escena digital, discutiendo con algunos autores como Vilém Flusser. En todos estos sentidos, dada la multiplicidad de medios que conviven en el flujo de información contemporáneo, el futuro de la lectura traerá consigo nuevas exigencias para unos lectores que se habituarán a otras formas de interacción entre los textos, imágenes y videos. Las posibilidades de los nuevos soportes de lectura han empujado los límites de lo que significa 'leer' más allá de los caracteres impresos, pero todavía sólo podemos intuir las formas en que se seguirá configurando esta experiencia lectora multimedial.

5.5 Lectura, sociabilidad y colaboración

Hemos apuntado en el inicio de este texto la necesidad de relevar las dimensiones sociales de la lectura, haciendo visibles los modos múltiples en los que ser lector significa entablar relaciones con otros. Sabemos que esta cualidad de la lectura no constituye una novedad introducida por los medios digitales, pero observamos que se ve acentuada de distintas formas con las dinámicas de las nuevas tecnologías. Desde su proyecto futureofthebook.org, Bob Stein viene desarrollando un conjunto de ideas que apuntan la mirada en esta dirección: con el autor y el lector conviviendo en el mismo espacio visual —el Internet—, es posible volver a distinguir un vínculo horizontal que había permanecido disperso producto de la dinámica tradicional del libro impreso.

> «La cosificación de las ideas en lo impreso, la persistencia de objetos, esconde el aspecto social tanto de la lectura como de la escritura, tanto que nuestra cultura las retrata como las actividades más solitarias. Esto se debe a que el aspecto social de la lectura sucede, tradicionalmente, fuera de las páginas —alrededor de una hielera, en la mesa a la hora de la cena o en las páginas de otras publicaciones en forma de reseñas o referencias y bibliografía—. Bajo esta luz, mover los textos de la página a la pantalla no los hace sociales sino que permite que sus componentes sociales se pongan a la disposi-

> ción de cualquiera y se multipliquen en valor [...]. Nuestros nietos asumirán que leer con otros, por ejemplo, la lectura social, es la manera 'natural' de leer. Les sorprenderá darse cuenta de que en nuestros días la lectura era algo que se hacía en soledad. Leer en solitario les parecerá tan anticuado como nos lo parecen a nosotros las películas mudas.»
>
> (Stein, 2013)

En este apartado, nos interesa elaborar una reflexión acerca de esta dimensión de sociabilidad que caracteriza a las prácticas de lectura, construyendo un contrapunto amplio entre sus dinámicas tradicionales y las especificidades que introducen las nuevas tecnologías. El diálogo con el resto del equipo de esta investigación, particularmente con la propuesta del estudio liderado por Rosalía Winocur, nos ha llevado a preguntarnos acerca de la amplia diversidad de prácticas sociales contemporáneas que suceden a través de actos de lectoescritura. Como apuntaron estos investigadores en el seminario, un número importante de acciones cotidianas que implican leer o escribir no son visibles para nosotros en tanto tales, y recurrimos a otros verbos —*chatear*, *postear*, *publicar*, *estar conectado*– para describirlos. La pregunta que emerge, a nuestro juicio, de esta constatación, tiene que ver con aquello que distingue a las prácticas de lectura respecto de otros procesos de consumo o intercambio de información. ¿Es otra clase de lectura la que ocurre cuando nos enviamos mensajes por *Whatsapp* o escribimos en el muro de *Facebook*? ¿Debemos tratar del mismo modo el acto de leer un mensaje en el celular y el de desentrañar las diversas capas de significado de una novela? En su diario de autoseguimiento, un escritor de treinta años distingue entre las *lecturas literarias* y las *lecturas fácticas*. «Tomo prestado el término de las ciencias de la comunicación —dice, dando cuenta del segundo concepto—. Lecturas para iniciar, mantener, prolongar o interrumpir actos comunicativos. Para despertar. Para organizar mi día. Para llegar a un lugar. Para entender el lugar al que llego y comunicarme. Lecturas como hechos cotidianos que me permiten *funcionar*».

Vemos que gran parte de la textualidad que se produce mediante los dispositivos tecnológicos contemporáneos opera como una clara extensión de la sociabilidad presencial: las tecnologías ofrecen la posibilidad de restituir la interacción social allí donde media una distancia entre los interlocutores, introduciendo nuevos recursos para replicar las dinámicas sociales. Si, siguiendo las reflexiones de Néstor García Canclini en el seminario de investigación, podemos concebir el acto de leer como algo que entraña distancia en el tiempo o en el espacio, frecuentemente tenemos dificultades para entender instancias como el chat y las redes sociales en tanto prácticas de lectura, puesto que están volcadas hacia la inmediatez y enfocadas en franquear esas lejanías. El texto, las imágenes y los videos se convierten, en estos contextos, en herramientas que extienden la sociabilidad mediante vías no presenciales. Sin embargo, como han apuntado diversos autores, el acto de leer es siempre el de sostener conversaciones desplazadas en el tiempo. La lectura de un ensayo y la de un correo electrónico constituyen, de este modo, prácticas de decodificación comparables, cada una de las

cuales supone interlocutores tácitos y posibilidades de réplica. Los medios digitales han puesto en evidencia de nuevos modos el carácter dialógico y social que yace en toda práctica de lectura, acortando virtualmente la distancia entre la emisión y la recepción; entre el autor y el lector; y entre las interlocuciones y sus respuestas. Condensan en el tiempo y el espacio una naturaleza social que nunca estuvo del todo ausente, aunque sí dispersa, en las prácticas de lectoescritura.

Las prácticas lectoras de los creadores culturales han experimentado transformaciones importantes con la incorporación de las herramientas digitales, que apuntan precisamente en este sentido. Procesos de sociabilidad lectora que solían encontrarse dilatados en el tiempo, han sido concentrados y han dado lugar a un intercambio fluido que supone nuevas dinámicas en el campo artístico y literario. Del mismo modo, ciertas prácticas de discusión colectiva y de colaboración han alcanzado nuevos desarrollos con la emergencia de los recursos digitales. Nos detendremos, a continuación, en tres puntos que nos permiten observar cómo los actuales modos de leer involucran nuevos sentidos de lo social: a) las transformaciones en la dimensión social de la lectura; b) la discusión sobre las reconfiguraciones del autor; y c) la posibilidad de la colaboración como plataforma creativa.

5.5.1 Transformaciones en la dimensión social de la lectura

En las entrevistas y biografías lectoras, pudimos observar que los libros y los textos han sido objetos centrales en las experiencias de vida de los creadores culturales, no sólo como herramientas para explorar sus propias sensibilidades, sino también como elementos de conexión con otros. «*El texto es una cosa que se comparte*», nos dice un joven artista, mientras relata las formas múltiples de circulación que han tenido los libros a lo largo de su vida. «*Realmente no hay lectura individual* —nos dice una escritora de cincuenta años— *; no hay lectura con la que te quedes tú, no hay lectura limitada al espacio de lo así llamado 'íntimo'. Si pudiéramos hacer una aplicación de cuántas conversaciones he iniciado a partir de libros, yo creo que un porcentaje muy grande estaría relacionado a eso*». La lectura genera complicidades, y activa un circuito de préstamos, recomendaciones, intercambios y regalos que afianzan las relaciones humanas. Casi todos nuestros informantes relacionan la lectura con sus mediaciones sociales y como una de las primeras vías para estrechar lazos entre las personas. «*Yo creo que los textos, las lecturas, las películas, tejen afinidades. Construyen personas e individualidades. Son redes de conexiones... de trabajo, de amistad, y de desencuentros también*», nos dice un artista de veinte años. Sobre las dimensiones comunitarias de la lectura, un ensayista cercano a los treinta años reflexiona: «*La primera y la más básica son las recomendaciones entre amigos o colegas. Cuando trabajas, una manera de ayudarse es recomendarse libros. Los libros que le regalas a tu mamá que tú ya leíste, y terminas platicándolos, siguen siendo una dimensión social de la lectura*». Del mismo modo, la formación de comunidades lectoras, sobre todo a lo largo de la adolescencia y la juventud, se recuerda en muchos casos como una instancia crucial en la expansión de los horizontes sociales, a través de clubes de lectura o grupos de estudio universitarios. Los vínculos sociales siempre han sido importantes para

seleccionar las lecturas y también las lecturas nos ayudan a construir vínculos sociales. Más de algún artista o escritor consagrado recordó que, en sus años de formación, quienes disponían de muchos libros o de libros difíciles de conseguir, convocaban a sus amigos y compañeros para examinarlos en conjunto. Aparecían así referentes artísticos comunes que se admiraban o cuestionaban en colectivo. Los más jóvenes continúan desplegando esta estrategia, organizando círculos de lectura e ideando estrategias de reproducción y difusión de los textos que les resultan significativos: revistas en línea, fanzines, ediciones piratas.

Para muchos de los creadores culturales, cuyos quehaceres profesionales tienen en el centro el trabajo con libros, revistas y textos, la lectura no puede sino ser parte de su vida social. Los libros son objetos que movilizan afectos y proyectos en equipo. «*Tener libros ha estado muy conectado con lo social* —afirma una curadora y editora—. *Editar en colectividad; diseñar en colectividad también; comprar libros para después compartirlos; gestionar foros y espacios sobre el ámbito editorial... también son espacios sociales. Son una oportunidad de crear con otros, y en el momento del evento, estás con otros. Y está el tema del intercambio... los afectos también pasan por tener algo de esas personas».* La gestación de los proyectos artísticos y literarios suele ser fraguada a la luz de múltiples conversaciones con amigos y colegas, y el propio acto de editar un libro —nos señala la misma creadora— es un trabajo en colectividad. Surge una idea, se comenta entre los colaboradores cercanos, y tiene resonancia. Difícilmente esta idea podría llegar a buen puerto sin la complicidad de un grupo que se organiza para ejecutarla: se reparten los papeles, se van discutiendo las posibilidades y el proyecto va cobrando forma. Se construye «*desde una visión creativa compartida, una necesidad de resolver: yo tengo la herramienta, tú tienes esto, tu cuñado tiene lana... y en función de eso se crea el proyecto*». Se trata de un modo de operar muy extendido en el mundo artístico y literario, y las prácticas de lectura colectiva se encuentran en la base de éste.

¿Cómo ha afectado a estas prácticas sociales la introducción de las tecnologías digitales? Si algo ha cambiado con la llegada de Internet y las redes sociales a las prácticas lectoras es la posibilidad de hacer lo mismo que hacíamos antes pero con otra velocidad, que posibilita estar conectado con otros con mucha mayor facilidad, desde diversos lugares del mundo, espacios, tiempos: «*el Facebook es muy rápido y le da una velocidad a las conversaciones, pero es imposible profundizar porque en el muro continuamente van actualizándose cosas y cosas y no paras de leer*», dice una joven artista visual. Todos nuestros informantes coinciden en que el ciclo se ha acortado, y que el ritmo con el que se construyen, reproducen y desarticulan las comunidades de lectores es definitivamente más vertiginoso. «*Los libros generaban comunidades lectoras, pero las comunidades lectoras tomaban un tiempo para desarrollarse y tomar una fuerza específica* —nos comenta un editor independiente— [...]. *Ahora eso sucede mucho más rápido: te encuentras con gente que le gusta ese libro a otra velocidad, y además es público, no es una cosa privada, íntima. Sí es íntima y privada, pero también es pública, pues».* Eso, por una parte, significa que ahora cualquiera puede intervenir en estas discusiones y debates, puesto que la red ofrece una plataforma más accesible y con menos barreras que los espacios de discusión tradicionales. Este carácter público del debate que posibilitan las redes sociales

es observado como un aspecto positivo por parte de la gran mayoría de los creadores culturales. Por la otra, los vínculos que se establecen en las comunidades sustentadas por las redes digitales tienden a ser más superficiales que los de aquéllas basadas en la copresencia, o incluso en las comunidades articuladas desde los diarios y revistas de circulación nacional, para los que había que 'pensar bien' las respuestas y seguir las polémicas durante semanas. Para algunos, las relaciones que se establecían antes a través de la lectura eran mucho más profundas y duraderas que las que pueden mantenerse hoy a través de la red: *«Ahora es más fácil crear comunidades lectoras* —apunta un escritor joven—, *pero creo que son más superficiales que antes. Si antes la gente se unía por un libro, se volvían mejores amigos o novios, ahora simplemente te encuentras con alguien que no conoces en Internet, intercambias un par de tuits y luego se acerca otra gente y son muchos más, pero al mismo tiempo es evanescente. No sabes cómo se llama esa persona, ni importa. Creo que el sentido de comunidad gira mucho más en torno a un texto ahora que en torno a la comunidad como tal».* Hay quienes apuntan, en este mismo sentido, que este desplazamiento hacia el mundo digital no ha sido capaz de desarrollar el mismo nivel de análisis y profundidad que tenían los intercambios en presencia*. «La comunicación digital se manifiesta mediante los* reblogueos *o los* retweets, *pero por lo general hay mucho ruido, como estar en un restaurante y escuchar las conversaciones* ad libitum —reflexiona una escritora joven en su diario de lectura—*. En ese sentido, la conversación presencial sigue conservando la fuerza del verdadero debate e intercambio de ideas, y el libro en papel sigue siendo la representación del tiempo, el análisis y la pausa en un mundo donde todo circula hacia donde sea, imperativamente».* Para otros, un poco más optimistas, las plataformas digitales facilitan la cohesión de una red y el intercambio entre sus miembros: «*hay una comunidad de escritores jóvenes que están muy conectados* —nos dice en este sentido una poeta de esta misma generación—. *Tengo gente que no conozco en Facebook, pero los tengo aceptados porque son amigos de amigos que sé que pertenecen a este círculo y me interesa ver qué están haciendo mis contemporáneos. Hay un flujo súper interesante»*. Las redes sociales han permitido dar expresión a esta dimensión social de la lectura de formas insospechadas, multiplicando los vínculos y generando sinergias entre los colaboradores: si siempre pudimos encontrar rayados y comentarios de los lectores apasionados en los libros de las bibliotecas, hoy existen aplicaciones y plataformas específicas para compartir esas impresiones y agrupar a los lectores. Frecuentemente nos mencionaron los *hashtags* que utilizan para compartir bibliografías (#bibliotuit es uno de los más recurridos) y comentar las lecturas hechas dentro de circuitos culturales específicos. Con todo ello, reflexiona una escritora de la generación de arriba, comienzas a entenderte menos a ti mismo como el eje de las lecturas, para dejar este lugar de la agencia a otros: te abres a las recomendaciones y a las sorpresas. «*La sorpresa permite lecturas más críticas, y genera una relación más abierta y más dúctil con el mundo. Menos centrada en lo que quiero, o lo que creo que quiero, y más centrada en: ¿quién me va a ayudar a descubrir algo hoy? Y es mucho más interesante*», afirma. Estas convergencias en un nuevo terreno público facilitan muchísimo la tarea de mapear el campo, familiarizarse con autores y textos, acceder a los libros y situar la propia producción dentro del escenario creativo contemporáneo.

En cualquier escenario, parece haber consenso respecto de que los ritmos del intercambio se han transformado. Algunos escritores han destacado que la duración de una contienda literaria podía durar varias semanas de textos y réplicas en los suplementos culturales, en intervalos definidos por el día de publicación de la revista. «*Ahora las respuestas se han diversificado, y resultan mucho más viscerales... siempre hay respuestas inteligentes, pero siempre tienen esta prisa. Se publica un artículo en «Laberinto» de Milenio, y la respuesta ya no tiene que esperar: va a suceder al mismo tiempo en Twitter, en Facebook, y alguien posteará algo más extenso en un blog, y se podrá retomar a lo mejor la semana siguiente... pero también se puede olvidar*», nos dice otro escritor de cerca de treinta años, asiduo a los medios digitales. De este modo, los espacios prestigiosos donde antaño se concentraba el debate se han diseminado, y las conversaciones en torno a los libros ocurren de forma simultánea (y mucho más veloz) en numerosos frentes virtuales. Los viejos referentes no han desaparecido, afirma este entrevistado, pero su papel ha sido matizado. «*Esos espacios prestigiosos siguen funcionando como detonadores de la discusión o como nodos importantes, pero la discusión en realidad está en muchos soportes. Está atomizada, o más que atomizada, está diversificada, porque sigue siendo una discusión relacionada*».

En este panorama emergente de la lectura, que combina soportes tradicionales y nuevas tecnologías, los creadores culturales experimentan dinámicas sociales moldeadas por los vínculos virtuales y los presenciales; por los cruces entre lo *online* y lo *offline*. «*Las afinidades de lectura siempre han sido motivo para la continuación de una amistad o para una relación de cualquier tipo* —nos comenta una joven escritora—, y *una diferencia súper importante que noto ahora es que he hecho esas relaciones con gente que no veo. Y sí tengo varios casos de personas muy cercanas virtualmente, que he encontrado por afinidades de lectura y musicales, y por compartir. Es un* feedback *constante*». Este tipo de vínculos reconfigura los modos en que se estructura la sociabilidad en el campo, expandiendo sus potencialidades hacia intercambios inéditos hasta la fecha. Las dinámicas *offline* siguen siendo más o menos parecidas a las que existían antes de Internet: grupos de lectura o discusión, eventos literarios y artísticos de congregación como las presentaciones de libros y exposiciones donde se comparten puntos de vista y comentarios de todo tipo. Pero el terreno *online* ha crecido e incluso sustituido algunas de las interacciones *offline*: las discusiones sobre libros y exposiciones, por ejemplo, suceden más a menudo en las redes sociales, y casi siempre a partir de alguna reseña o texto que circula de forma digital. Pareciera haber, según lo comentan muchos de nuestros informantes, un proceso cíclico que va del mundo *offline* al *online* y viceversa. Alguien ve una exposición o lee un libro para después hacer algún comentario en su *blog*, en su perfil de Facebook o en su cuenta de *Twitter*. Este comentario puede recibir, a su vez, respuestas inmediatas e incluso reaparecer en conversaciones *offline* que comentan las réplicas. Nuestras observaciones a partir de los detallados diarios de lectura de los creadores culturales destacan la importancia de las plataformas digitales para la elaboración crítica de las lecturas, dadas sus potencialidades como espacios de discusión colectiva. *Facebook*, *Twitter*, *Pinterest* y *Tumblr* fueron algunas de las redes sociales que aparecieron con frecuen-

cia en las autoetnografías de lectura, donde los artistas y escritores comentaban qué usos daban y cómo daban salida a los textos que estaban leyendo. Los creadores culturales suelen compartir sus hallazgos colocándolos en el muro de quienes puedan verse interesados o simplemente posteándolos en su perfil con alguna reflexión propia. Hay veces en que se generan largas sucesiones de comentarios a partir de las publicaciones; otras, en cambio, pasan desapercibidos. «*Hoy descargué 'El paseo' de Robert Walser* —escribe un joven artista en su cuaderno de lectura—. *Lo compartí en Facebook, no obtuvo respuesta*». Ello no anula, en ningún caso, las interacciones tradicionales que las lecturas activan: en todos los registros autoetnográficos, encontramos que la conversación presencial o telefónica en torno a los libros es un aspecto significativo del ciclo de la lectura de los creadores culturales. Así, las dudas e inquietudes que surgen cuando se lee son siempre buenas razones para llamar y comentarlo con aquel amigo especialista —el economista, el científico, el músico, etc.—; para construir la vida cotidiana con la pareja u otros integrantes del hogar; para motivar una discusión con los estudiantes en el contexto de un curso:

Domingo 13 de julio

1.00– 2.30 (madrugada)

> Leo los textos que acompañan la antología musical de Javier Álvarez, *Progresión*. Lo hago porque Javier es un buen amigo desde hace muchos años. Me regaló su antología y habiendo ido a su presentación un par de días antes, y con la conversación continua que tenemos acerca de nuestros respectivos trabajos (artes visuales y composición) me quedo con una enorme curiosidad de leer completos los textos. Encuentro algunas resonancias, y otros pasajes un tanto oscuros para mí (tecnicismos sobre musicología).
>
> Tomo nota mental de estudiar más a fondo el concepto del color en la música y de cómo se relaciona con la pintura. Al día siguiente lo comento con mi hermano, quien ni siquiera sabía que existía tal cosa. Me prometo hablarlo más a fondo con Javier y con otro amigo compositor.
>
> (artista visual, 43 años)

Martes 24 de junio

> Por lo general siempre comento las noticias con J., mi pareja, él me pasa enlaces de otras páginas y le damos vueltas un rato al asunto. Algo que nos llama mucho la atención de las noticias, que salen en las versiones en línea de los diarios de circulación nacional, son siempre las reacciones de los lectores; nos sorprende la cantidad de odio y la

> escasa argumentación que se despliega en los comentarios de las notas, por lo general hay desaprobación y nulas propuestas. Los comentarios de los lectores muestran a una sociedad mexicana intolerante hasta la violencia, sorda y con un razonamiento político poco menos que risible, y en todo caso, egoísta, una sociedad fragmentada en todos los niveles, lista para la lapidación.
>
> (escritora, 32 años)

Miércoles 18 de junio.

> Por la mañana. En efecto las referencias me fueron útiles y el texto de Paz (mis copias se las di a Mariana), le puede aportar para su proyecto. Me sorprende que siempre voy por ahí hablando de referencias y textos que daría por hecho que los jóvenes conocen y no es así. Aunque otros maestros que han participado en el diplomado les dejaron lecturas (archivos digitales, ni siquiera tienen que ir por el libro a la biblioteca!) no leen nada. Por lo tanto no discuten nada y no tienen preguntas específicas.
>
> (artista visual, 48 años)

Las redes sociales y los *blog* han abierto los diálogos, tanto entre los mismos autores, como entre éstos y los lectores. Algunos señalan, incluso, que se han incrementado las relaciones entre autores de la capital y de otros Estados, siendo que la cultura en México todavía está profundamente centralizada. Por otra parte, la vida virtual trae consigo la necesidad de gestionar las relaciones dentro y fuera de la red, prestándose en ocasiones para la existencia de 'personalidades desdobladas': un escritor que en *Twitter* es muy gracioso y en persona no; un autor que es muy malo en *Twitter*, pero sus libros son excelentes; un creador que es muy polémico en *Facebook*, pero en persona muy tímido, etc. Uno de nuestros entrevistados lo relata así: «*puedes ir a un encuentro de escritores y notas una diferencia entre la convivencia de una comunidad* online *y la convivencia de la comunidad* offline. *Es súper absurdo pero sucede, ya sean peleas o encuentros; sí tienen comportamientos distintos. Creo que no somos tan generosos* offline *como* online, *porque eres generoso con tu propia plataforma y con la construcción de ti mismo a través de tu plataforma. Y eso ayuda mucho a que haya más oferta de lectura*». El sentido de la generosidad aparece también como una diferencia radical: si haces una pregunta en línea siempre habrá quién te responda o te ayude a encontrar el dato que necesitas, y en persona, o bien no conoces lo suficiente a quien pregunta como para acercarte y darle el dato o bien no preguntas. En los encuentros presenciales, señala una joven escritora, siempre hay una mesa que te separa, un escenario y un público, un micrófono, o una fiesta VIP. Las estructuras físicas, para bien o para mal, terminan por marcar las jerarquías o diferencias, y no nos permiten relacionarnos de modo tan horizontal como en las redes.

Todo ello no quiere decir que el intercambio digital es totalmente igualitario, o que las dimensiones presenciales terminarán por ser reemplazadas por las dinámicas de la red. Nuevamente, a pesar de las contradicciones, vemos complementariedad entre los dos ámbitos. Las ferias de arte y las ferias del libro, junto a sus actividades asociadas, alcanzan cada año cifras inéditas de público y las exposiciones o festivales de poesía siguen congregando físicamente a los creadores del circuito. Se trata de instancias de encuentro fundamentales para el desenvolvimiento del campo: allí se congregan, discuten e imaginan nuevos emprendimientos. De acuerdo a algunos de nuestros entrevistados, estos espacios cumplen cada vez menos con la función de acercar a los autores y los lectores —puesto que existen los canales digitales—, pero continúan siendo vitales para que el circuito se reúna de forma periódica. «*A los autores les cuesta todavía mucho trabajo no lanzar sus libros*», apunta un editor independiente. Estas formas de la presencialidad se resisten al olvido, en parte, porque sigue siendo necesario para los creadores la construcción de su figura en tanto autor.

5.5.2 Reconfiguraciones de la autoría

Tanto en las artes visuales como en la literatura contemporánea, existe un relativo consenso crítico respecto de la noción tradicional del autor. A partir de las distintas percepciones recogidas en este estudio, podemos observar que prima entre nuestros informantes un discurso que apunta a la disolución del autor como genio creador autónomo e individual, en línea con gran parte de los desarrollos filosóficos de fines del siglo XX. Se aboga, así, por un tráfico libre de conocimientos; se celebra la apropiación como recurso válido para la creación artística y escritural y se desestima la originalidad como una ficción romántica que debe ser puesta en cuestión. *«Cuando Barthes dijo que el texto es una colección de citas de distintas fuentes de la cultura* —resume una lúcida entrevistada—, *estaba hablando y describiendo puntualmente lo que hacemos cuando escribimos libros. Y creo que la tecnología ha puesto muy en claro que eso es cierto, y que esas nociones de originalidad y de singularidad y de individuo en el proceso creativo son más bien producto de una cierta noción de lo que es la subjetividad y la subjetivización, y no necesariamente un proceso directo y natural. Hay una relación de poder que implica esta noción del sujeto como autor . Y me parece que una gran parte del aliento crítico de estas formas y técnicas de apropiación, en muchos de los libros contemporáneos, es relevante precisamente por eso: por poner atención y por hacer evidente este proceso de colección y curaduría y sampleo que implica el producir un libro».*

Los modos de ser autor y ser lector se han modificado producto de las nuevas formas de circulación del conocimiento, pero también encontramos resistencias y lógicas atávicas. En términos generales, muchos de nuestros entrevistados señalaron en repetidas ocasiones la impresión de sentirse más cerca de sus lectores y espectadores, con todas las consecuencias positivas (lecturas críticas) y negativas (insultos, persecuciones) que ello acarrea. «*Ahora podemos saber la opinión de todo mundo*», nos dice un escritor de 47 años. Para los escritores el cambio de las redes ha sido radical en este sentido. Hoy en día un escritor puede publicar un texto en una revista en línea y recibir comentarios de sus lectores al minuto.

«*Antes pasaban semanas, meses o años hasta que sabías lo que alguien había pensado del texto que escribiste, o para enterarte de que efectivamente alguien lo leyó*», continua nuestro entrevistado. En este sentido, teóricos como Bob Stein auguran que esta relación entre autor y lector será cada vez más porosa. Ya existen en la red experimentaciones en las que el autor sigue las recomendaciones de sus lectores para ir creando una historia o bien proyectos de colaboración a varias manos. Como veremos en el último punto, en muchos de estos proyectos pierde relevancia quién tuvo la idea originaria o quién tiene la propiedad del producto: las redes digitales han fomentado ciertas formas de colaboración que sitúan a los distintos interlocutores en un plano de igualdad. De la misma manera, los emisores se multiplican y hay espacio para nuevas voces. *«Leo autorías mucho más variadas que antes. Leo mucho más jóvenes. Leo a gente que no necesariamente ha publicado, en el sentido de haber publicado en papel, y ciertamente descubro con frecuencia cosas que no me gustan nada, pero con bastante frecuencia descubro cosas que me gustan lo suficiente como para decir: «¡ey, vale la pena hacerlo!»*, resume una escritora de cincuenta años. El «parnaso» inalcanzable de los escritores y los intelectuales ha sido en buena medida desmitificado, y ahora resulta posible acceder a muchos de ellos a través de canales múltiples. Hoy existe otra información acerca de ellos y las mediaciones que nos separan de estos autores son ciertamente más fáciles de franquear. La tecnología, en este sentido, ha quebrado con el hermetismo de ciertas élites intelectuales.

Aunque el optimismo frente a estas novedades son una lengua franca entre los creadores culturales que participaron de este estudio, el cuestionamiento de las autorías tradicionales no está exento de contradicciones ni deja de resultar problemático a nivel de prácticas. Las remuneraciones y los reconocimientos suelen ser una fuente de conflictos en este sentido, y terminan por traslucir que ciertas lógicas de la autoría tradicional —la jerarquía entre los distintos tipos de trabajo en la creación artística, por ejemplo– continúan operando a través de otras dinámicas. Una joven artista que ha decidido construir su obra a partir de un proyecto editorial colectivo se encuentra a menudo con problemas para capitalizar estos esfuerzos en otras instancias: *«en la revista muy pocas veces aparece mi nombre* —nos dice—, *y de pronto hay pedos curriculares. Me piden que demuestre: «pero aquí no aparece tu nombre». También es una lucha tal cual contra la burocracia y la institución y todo esto, que exige que haya nombres y jerarquías».* Cuando los proyectos artísticos se plantean de forma colectiva y sus productos pertenecen a la comunidad, resulta difícil quién percibe los ingresos o cómo éstos deben distribuirse. «*Quizá se ha puesto muy de moda esta idea de disolver la autoría, y no cobrar, y que todos los textos son de todos, y que todos nos plagiemos a todos. Es* 'cool' *decirlo, pero al final la gente quiere seguir cobrando y quiere seguir firmando sus textos*», asevera un escritor en las mesas de trabajo a las que convocamos. El problema, resume una escritora de la generación más grande, es cuando no hay una crítica cabal detrás de estos procesos; *«cuando se apropia para regresar ese material a los circuitos del capital; es decir, cuando el autor sigue poniendo su nombre en la cubierta, y oculta los nombres de las autorías de las cuales se vale.[…] Me interesa el aliento crítico de estas estrategias de apropiación,*

pero me interesa mucho que tomemos medidas escriturales, estrategias culturales a diferentes niveles, para prevenir que esto no se vuelva a convertir en un regreso al autor por otros medios». Así, pese al discurso imperante, los modos de legitimación en los circuitos culturales todavía están ligados al nombre propio; por decirlo con las palabras de un entrevistado, «*seguimos leyendo las cosas que leyó tal y que* retuiteó *tal y no tal otra persona».* El grueso de nuestros informantes plantearía que el problema autoral sigue en un espacio de indeterminación: «*no creo que nunca se resuelva la contradicción, se irán generando pequeños matices para lidiar con ella, que se irán diseñando cada vez estrategias para transgredirla, porque hay una evidente contradicción en decir: 'La producción es colectiva y de la comunidad, pero yo quiero ser remunerado*'.»

De acuerdo a Cristina Rivera Garza, quien desarrolla ampliamente la idea de *desapropiación* en su libro *Los muertos indóciles* (2013), los procesos de apropiación que no son adecuadamente cuestionados —desapropiados— incurren en un peligro tan grande como el de no haber criticado jamás la autoría. Así, regresamos al punto de partida: ¿Cómo desapropiarse, cómo dejar el nombre cuando las estructuras de la creación artística aún no se actualizan respecto de las discusiones que se han suscitado en los últimos años? Ésta es la pregunta que la mayoría de los artistas visuales y escritores se hacen en el momento exacto de intentar difuminar al autor. Quienes trabajan de forma más práctica utilizan formatos conocidos como: «en colaboración con», o le dan un nombre al colectivo y, a su vez, el nombre de cada individualidad que lo conforma. Al respecto, un artista visual de 45 años nos comenta: «*por una parte sí reivindico la existencia del autor único o colectivo, pero también crea un problema de valor en el mercado. Y esto no está resuelto, no sólo por una manera técnica de cómo funcionan los mercados, sino también culturalmente: estamos acostumbrados a esta racionalidad económica en que el valor está asociado con un autor identificable*.»

Pero más allá del problema de la firma, las nuevas prácticas de escritura también reconfiguran las autorías en lo que se refiere al soporte. Los recursos digitales permiten la emergencia de espacios más laxos y menos ortodoxos para la realización de las obras, asociados a nuevas temporalidades y dispositivos. Pudimos conocer numerosos proyectos visuales que existen únicamente en una página web o que suceden durante un lapso específico de tiempo en las redes sociales; escritores que ensayan frases o novelas enteras en *Twitter*, o que se replantean su forma de «aparecer» en el medio renunciando a la publicación tradicional en papel, convirtiendo sus libros en páginas web. En este sentido, una poeta de 25 años nos cuenta: «*me interesa generar plataformas en las que yo pueda hacer una difusión mucho más práctica de lo que escribo. Ahora, por ejemplo, terminé un libro, y como mi novio es programador, estamos haciendo la página y programando el libro como página web. No como* ebook, *sino como página web*».

En este panorama confuso en el que se funden algunos aspectos de las autorías tradicionales y perviven otros, y en el que la lectura de obras no sólo sucede en los libros sino también en plataformas múltiples, se reconfiguran asimismo los criterios con los que los lectores se

orientan y otorgan autoridad a las producciones culturales. Si alguna vez ciertas instituciones y las revistas culturales desempeñaron un papel de faro para ordenar las escrituras «legítimas», vemos que con el advenimiento de Internet esta capacidad de autorizar e instalar nombres y obras recae más bien en ciertos personajes: intelectuales de renombre, tuiteros influyentes u otros actores del campo artístico cuya opinión sirve de referencia para los recién llegados. *«Hay un desplazamiento de las instituciones, como las revistas, a los personajes que están vinculados con ciertas revistas. Sabes que en Ubuweb hay ciertas personas, aparte de Goldsmith, que están interfiriendo en la curaduría o en el registro de esos textos que sabes que te pueden interesar»*, nos dice un poeta y académico de cerca de treinta años.

Más allá de esas coordenadas, encontrar material confiable en Internet puede ser una tarea difícil al no contar con ciertas herramientas para discriminar entre la gran cantidad de textualidad que se produce. «*En papel sabes quién es legítimo y quién no; hay una cultura desarrollada en ese sentido. Es relativamente fácil para un lector mínimamente formado identificar fuentes legítimas de información. Pero en la red apenas lo estamos aprendiendo»*, nos dice un artista y creador del medio digital. Al preguntarle a los creadores culturales cómo filtraban entre esta vasta cantidad de materiales disponibles, la importancia de lo social emergía con fuerza: como ya hemos apuntado anteriormente, son los amigos y compañeros quienes van direccionando estas búsquedas, y la colectividad que se genera con las redes digitales hace posible mapear los territorios creativos. Otros aspectos de diseño y formato también entregan pistas considerables: es preciso que los textos sean «serios», lo que no quiere decir rigidez, sino cuidado; y demostrar cierta preocupación por la presentación y los aspectos formales. Uno de nuestros entrevistados ejemplifica claramente la situación refiriéndose al diseño de blogs y revistas en la Web: «*ves un blog escrito en* Comic sans *con fondo verde fosforescente y de entrada dices 'esto está raro'. Ves otro escrito en* Helvética, *con fondo blanco y quizá esa limpieza te permite leerlo y está interesante. Pero lo mismo el otro, que es horrible, podría haber estado genial o mejor y lo rechazaste por cuestiones 'tradicionales'*.» De todos modos, el Internet ofrece nuevas herramientas para contrastar la información y, de acuerdo a algunos de nuestros informantes, entrega posibilidades que la lectura en soportes tradicionales volvía difíciles. *«Tal vez en papel, como no tenías tanta posibilidad de contraponer y contrastar cosas, tenías que decir: «Este autor, esta editorial, esta revista tiene un peso. Ya le creo». Pero creo que la legitimación en la red pasa por el contraste: tan fácil como agarrar el google, poner tres o cuatro términos de búsqueda, ver si alguien más está hablando de eso.»*

En resumidas cuentas, autorías y autoridades se han visto modificadas con la irrupción de las herramientas digitales, transformando los criterios que determinan qué y cómo se lee entre los creadores culturales. Se trata de prácticas más flexibles y horizontales, pero que a la vez conservan ciertos referentes tradicionales o actualizan modos antiguos de jerarquizar y filtrar los textos. En todos ellos, el papel de los *otros* sigue siendo fundamental: en primera instancia, los amigos cercanos y los colaboradores conocidos; pero también —y cada vez más– los vínculos virtuales y las alianzas en línea que hacen posible las nuevas tecnologías de la información.

5.5.3 Lectorías colaborativas y plataformas de creación

Nos interesa abordar en este último punto un conjunto de usos específicos que tienen las prácticas de lectoescritura entre los creadores culturales, todos ellos relacionados con la colaboración. Leer y escribir, tanto en sus formas más estrictas como en sus múltiples derivas contemporáneas —chatear, mandar correos electrónicos, postear o tuitear—, constituyen actividades centrales para el desarrollo de proyectos cooperativos de creación. Por supuesto, no hay aquí una novedad radical: antes y después de Internet, detrás de cualquier proyecto artístico, siempre hubo un grupo de gente colaborando. Así lo ha demostrado H. Becker, en su libro *Los mundos del arte*, al hacer visible la amplia trama de colaboraciones y convenciones sociales que hacen posible la ejecución de un proyecto artístico, y que muchas veces se mantiene oculta (2008). Tal vez la mayor de las virtudes de la 'influencia' vanguardista sea la idea de la colaboración horizontal entre creadores. Antes de los manifiestos dadaísta, surrealista y futurista —por mencionar sólo las tres primeras Vanguardias—, la colaboración no estaba en el centro de las prácticas artísticas: los talleres de los grandes maestros de la pintura siempre tuvieron colaboradores; y los escritores que más vendían siempre han tenido equipos de escritores de apoyo (que eran llamados aprendices o negros literarios). Es con la reunión de un grupo de jóvenes alrededor de un documento llamado manifiesto que se transformaron las nociones de individualidad, y cuando aparece una incipiente idea de lo que hoy en día llamamos colaboración: todo empezó con individualidades unidas bajo un reglamento.

Hoy en día estos manifiestos se han disipado o han mutado en otro tipo de acuerdos entre los creadores, y el tema de la colaboración se ha desarrollado ampliamente, sobre todo en los últimos quince años. Estos renovados discursos en torno al trabajo colectivo han puesto sobre la mesa una serie de discusiones que atraviesan medularmente a la lectura, tanto como práctica en sí misma, como en tanto modalidad de creación artística. La colaboración sucede tanto dentro como fuera de las redes digitales, y nuevamente aquí la relación entre lo presencial y lo virtual es de retroalimentación y complemento. En nuestro trabajo de campo distinguimos diversas prácticas artísticas y literarias que ponen en el centro la lectura como una vía para el fortalecimiento de la comunidad. La ya mencionada iniciativa *Aeromoto*, en el campo de las artes visuales, se sitúa deliberadamente en esta línea de trabajo, celebrando el placer que generan los libros y la necesidad de compartirlos con otros. Aunque es una biblioteca impulsada por cuatro gestores, es su foco social lo que termina de dar sentido al proyecto: «*creemos que será sustentado por la comunidad o no lo será*», afirman. También en las prácticas registradas en los diarios de lectura nos encontramos con este horizonte crítico, movilizado por un interés de articular lazos sociales profundos a partir de un gusto común por la lectura. Un joven del campo literario, quien trabaja leyendo para los niños de una comunidad de familias otomíes, escribe:

Lunes 21 de julio.

> Son las 12:30. La lectura de este libro ha sido mi primera *lectura literaria* del día. Leí para comunicarme con los niños. Para hacerlos imaginar la historia a través de las imágenes. Como vínculo con una comunidad. Sin enviar mensajes moralizantes ni dar instrucciones. Una lectura por el placer de compartir. Pero lo personal es político. La lectura los va abriendo a nosotros, un grupo de desconocidos que ha ido tres veces a leerles. Y con el libro ellos van descubriendo y aprendiendo cosas. No sé bien qué. No sé qué impacto tenga. Trato de divertirme con ellos y ya. De confiar en que la ficción se va incorporando y genera cosas, palabras, conversaciones, silencios para pensar, para disfrutar. Queremos formar una biblioteca comunitaria, pero antes de abrirla necesitamos conocer a la comunidad. Los libros son la herramienta. La lectura, el lazo.
>
> (escritor, 31 años)

Con las redes sociales y otras herramientas que ofrece la conectividad contemporánea, es posible disponer de plataformas que hacen posible no sólo comentar de forma colectiva lo leído, sino que también producir obras entre muchos creadores, incluso estando éstos dispersos en términos geográficos. «Las *redes sociales agilizan y ayudan a la colaboración*», afirma un joven narrador, al comentar un proyecto colectivo de traducción que emprendió a través de *Twitter*. Con una amiga, señala, decidieron utilizar su tiempo libre para traducir un libro entre ambos. Cada vez que alguno de los dos tiene tiempo, traduce una línea y la tuitea y así, poco a poco, se genera un producto que atraviesa las redes sociales, es decir, que se hace público al tiempo en que se produce. Otro entrevistado nos cuenta que a veces utiliza las redes para preguntarle a sus lectores qué les parecería si a su personaje x le sucede tal o cual cosa. Los artistas visuales, por su parte, utilizan continuamente el Skype para discutir el formato de una exposición o de una pieza colectiva y comparten las imágenes, los planos del espacio y todo tipo de documentos a través de Facebook o del correo electrónico. Cuando sus proyectos requieren de algún tipo de especialista en un ramo no artístico, las redes sociales les permite localizarlos y, a través de la lectura de diversos mensajes, compartir información, otros textos o *links* para el desarrollo de sus proyectos. Todos estos relatos parecen señalar que las plataformas digitales han hecho expeditas las relaciones y proporcionado un sinnúmero de nuevas herramientas a la colaboración artística, potenciando el discurso de colectividad que prima en buena parte de las escenas contemporáneas.

Muchos de nuestros entrevistados señalaron que las redes sociales e Internet son herramientas que completan el proceso de sus proyectos, pero éstos no suceden completamente ahí. Encontramos creadores que piensan las plataformas en red como instancias de creación, pero también algunos se limitan a utilizarlas como formas de comunicación que sólo facilitan un intercambio que no diferiría sustancialmente de sus modalidades presenciales.

En cualquier caso, todos coinciden en que éstas han agilizado y apresurado la posibilidad de colaborar a través de la lectura (sea de chats, textos, comentarios, etc.), sin importar los fines últimos u objetivos específicos ni la diversidad de tipos de lecturas que se practican cotidianamente.

Aunque cada vez son más corrientes, estas iniciativas de autorías desdibujadas y domicilio en buena parte digital, las instituciones, becas y premios han demostrado dificultades para admitir estas nuevas modalidades de producción como proyectos creativos válidos. «Los concursos piden que los libros no estén publicados en blogs —nos cuenta una poeta joven que se desenvuelve en los medios digitales—. A mí me parece que eso es una limitante absurda, porque tú podrías ir escribiendo un libro públicamente, y eso estaría chingón. Yo prefiero renunciar al concurso que a la posibilidad de escribir un libro a cien manos, y tener un registro de qué es lo que voy escribiendo, cómo lo voy cambiando, si sí cambió, si no cambió, si le metí un video y luego se lo quité, y luego cuando ya decidí que estaba terminado lo montas formalmente en otra plataforma», sentencia. Las potencialidades múltiples que ofrecen las redes multimediales todavía no terminan de ser exploradas, en parte porque éstas y otras reticencias desalientan los esfuerzos en este sentido. Se vuelve urgente, en este sentido, poner sobre la mesa las discusiones relativas a los nuevos estatutos de la información y los reglamentos —tácitos y legales— que la gobiernan, con el objeto de llegar a nuevos consensos que vayan a la par del desarrollo creativo y artístico. Vemos que los creadores culturales hacen usos resueltos de los recursos digitales, desafían los límites de la propiedad intelectual tradicional y celebran los intercambios colaborativos que optimizan los procesos artísticos. Muchos de ellos se muestran particularmente interesados —sino directamente involucrados— en la creación de nuevos espacios en Internet, apoyando la gestación de softwarelibres que permitan un acceso cada vez más abierto a la información y la generación de verdades comunidades de lectores. Uno de nuestros entrevistados, ensayista y filósofo de 35 años, entiende las políticas open source como estrategias para potenciar el conocimiento en redes, especialmente necesario en países como México donde los recursos limitados suelen obstaculizar a los académicos intervenir con propiedad en las discusiones actuales. «Toda la cultura hacker está directamente ligada al open source, al código abierto, a la distribución y al trabajo en comunidad para generar herramientas y conocimiento», afirma. En este sentido, los modos de leer y de compartir a través de la lectura de los creadores culturales pueden ser evidencias significativas a la hora de construir una cultura con acceso amplio e igualitario no sólo a la información, sino también a las habilidades para usarla.

5.6 Lecturas gozosas en tiempo futuro. Conclusiones

Las prácticas de los artistas y escritores de la Ciudad de México son múltiples y heterogéneas, y es poco lo que podemos hacer con ellas si nuestra intención es construir perfiles o tipologías que sirvan de recetas prefabricadas. Hemos visto que este grupo está compuesto de distintas clases de lectores, para quienes los libros y la lectura fueron —de modos especí-

ficos a cada quien— instrumentos significativos en la construcción de una subjetividad creativa. Sin embargo, es justamente esta diversidad que las caracteriza la que debe considerarse como distintiva de estos lectores particulares. Como vimos a lo largo del texto, lo primero que salta a la vista son las muchas maneras en que los creadores culturales omiten las reglas convencionales de forma resuelta y desprejuiciada: incurren en lecturas diagonales y fragmentarias, confiesan ser lectores dispersos y muy selectivos, y eligen para el momento de la lectura las posiciones y contextos menos ortodoxos posibles. En algunos sentidos, estas prácticas nos recuerdan a la *lectura salvaje*, que tanto descrédito ha merecido en el marco del proyecto moderno de construcción de ciudadanía a través de la formación de lectores. Del mismo modo, distinguimos algunos rasgos de una *lectura insumisa*, que se rehúsa a seguir la corriente de las indicaciones oficiales y sus moralinas, y que se sitúa al margen de los mercados editoriales o de los flujos del capital. Pero todos estos horizontes no cancelan en nuestros informantes la posibilidad de hacer lecturas lineales, tradicionales, hasta introspectivas. Por ello, nos parece que lo característico de las prácticas de lectura de los creadores culturales es precisamente la capacidad de movilizar una vasta gama de repertorios de lectura diversificados, provenientes de tradiciones distintas y aparentemente alternativas. Cuando decimos que en ellos prevalece una *lectura por proyectos*, nos referimos a que se trata de lectores que se proponen objetivos de acuerdo a sus intereses y despliegan prácticas de lectura acordes a ellos, combinando recursos convencionales y modalidades emergentes; tecnologías centenarias y dispositivos electrónicos de última generación.

Registrar los modos de ser lector de los creadores culturales del Distrito Federal permite observar que la siempre presente dimensión social de la lectura puede manifestarse de muchas formas, especialmente con la entrada de las tecnologías de la información. La sociabilidad asociada a la lectura no sólo constituye, como hemos visto, una parte crucial de sus biografías como lectores, sino que también proporciona un insumo básico de sus propias tareas creativas. Si siempre hemos leído con otros, los artistas y escritores nos demuestran que el intensificar este nivel «conversacional» de los textos puede ser un ejercicio fecundo, ya que estos intercambios son a menudo la semilla de nuevos proyectos creativos. La colaboración artística contemporánea está profundamente atravesada por prácticas de lectoescritura, que abarcan niveles diversos de conectividad social y de reflexividad subjetiva. La riqueza de las plataformas digitales es su capacidad de hacer confluir no sólo una multiplicidad de textualidades (tuits, *mails*, imágenes, archivos de Word, videos, etc.), sino también de actores en torno a un proyecto creativo. Devuelven a la lectura todo su potencial de conversación, y franquean las distancias físicas y temporales en pos de una construcción conjunta.

Las experiencias como lectores de los escritores y artistas no siempre se ajustan a las recomendaciones de las políticas de fomento lector, ni calzan con los imaginarios de una lectura adecuada. Son, sin embargo, experiencias casi siempre gozosas, provechosas y productivas. De este modo, las formas de leer de quienes escriben textos e imágenes plantean, a nuestro juicio, un conjunto de desafíos para las políticas de promoción de la lectura, que pueden

constituir lineamientos significativos a la hora de estimular a fortalecer y complejizar los vínculos de los lectores contemporáneos con los libros y la lectura. En un intento por contribuir al debate, apuntaremos brevemente tres líneas de trabajo que los hallazgos de esta investigación abren para las nuevas agendas de fomento lector: la ampliación de los repertorios de la lectura legítima; el uso estratégico de los nuevos recursos tecnológicos; y el fortalecimiento de la dimensión social de la lectura.

5.6.1 Ampliar los repertorios de la lectura legítima

En primer término, observamos que la principal fortaleza que presentan los creadores culturales en tanto lectores es la diversidad de «contratos de lectura» que son capaces de movilizar, en función de los contextos e intereses específicos. Como ya hemos señalado, a la lógica imprescindible de la linealidad y la introspección, los artistas visuales y escritores adicionan un horizonte de lecturas dispersas, fragmentarias, estratégicas y simultáneas, que en la mayor parte de los casos fue posible luego de haberle «perdido el respeto» al libro, en el mejor de los sentidos posibles. Aun cuando se trata de un objeto querido y valorado, nuestra investigación apunta un claro desplazamiento hacia un uso «irreverente» de los libros, tanto en términos generacionales como en las propias biografías de los creadores. Los diversos mecanismos de apropiación de los libros, que van desde rayarlos hasta leerlos en forma parcial, estimulan el desarrollo de un repertorio más diverso de formas de lectura, y una relación más libre y gozosa con el texto. En esta línea, nuestros informantes manifestaron reiteradamente que es necesario transformar el aura «intocable» del libro, convirtiéndolo en un objeto más cercano, cotidiano y apropiable. En las escuelas primarias el libro sigue estando bajo llave, o sometido a la administración restrictiva de profesores y bibliotecarios, consolidando una relación distante entre éstos y los lectores: es algo que no se puede tocar, o que se debe tocar con mucho cuidado. Para los creadores culturales que participaron de este estudio, la experiencia de familiaridad con los libros resulta vital para un uso integral y crítico de los mismos, y los procesos de apropiación de estos objetos contribuyen a la emergencia de distintas formas de relacionarse con la lectura.

Buena parte de los programas de fomento lector, concentrados en la democratización de las competencias tradicionales de lectura, terminan por descuidar el desarrollo de esta relación directa, afectiva e irreverente con los libros. Si la experiencia de los creadores culturales nos sirve de guía, entonces debemos extender los límites de lo que es admisible y deseable como lectura legítima. Resulta clave, en este sentido, promover nuevas cercanías con los libros que inviten a desafiarlos con usos múltiples, incentivando los tránsitos entre la lectura y el consumo de otras producciones culturales, y validando aproximaciones heterodoxas a los libros y los textos. Esta relación desprejuiciada y desacralizada con los libros puede ser un factor decisivo en el desarrollo de las herramientas necesarias para distinguir lo que cada tipo de lectura pone en juego y moverse de manera suelta resuelta entre unas y otras.

5.6.2 Uso estratégico de los nuevos recursos tecnológicos

Sin ánimos de entrar a la discusión acerca de la pretendida competencia entre el soporte físico y el digital, los hallazgos de este estudio nos invitan a poner atención al rol de las nuevas tecnologías en las dinámicas de lectura contemporáneas. Parte importante del abanico de lógicas lectoras activadas por los creadores culturales involucra el uso de recursos digitales, los cuales conviven y se combinan de modos variados con los soportes tradicionales. La diversidad de prácticas que caracteriza a este perfil de lectores implica, de este modo, un uso resuelto de la web y de la conectividad digital que les ha permitido desarrollar habilidades asociadas al pensamiento rizomático, al manejo de información múltiple y a nuevos ritmos y dinámicas de circulación de los contenidos. Estos resultados fortalecen los argumentos que apuntan a mejorar con urgencia el acceso de la población a Internet y las tecnologías digitales. Pero no se trata solamente de llenar las aulas con pantallas e instalar conexión a la red en espacios públicos. También es preciso incorporar en los proyectos educativos las lógicas que subyacen a estos aparatos tecnológicos, y estimular el desarrollo de las competencias necesarias para convertirlos en herramientas expansivas al servicio de las necesidades locales.

Una conclusión significativa que puede extraerse de las prácticas de los creadores culturales es que no es necesario tener grandes condiciones técnicas para la producción de experiencias significativas. Vemos que la mayor parte de artistas visuales y escritores disfrutan poniendo las herramientas de las que disponen al servicio de sus intereses como creadores, indagando en sus posibilidades ocultas y dándoles usos no previstos. Así, por ejemplo, las redes sociales sirven para escribir libros colectivos o de autorías confusas, y los espacios tradicionales de lectura (como la biblioteca, en el caso del mencionado proyecto «*Aeromoto*») pueden adquirir nueva vida a partir de su activación a través de plataformas web. Las prácticas de lectura de los creadores culturales circulan de forma desprejuiciada por el papel y la pantalla, y en muchos casos hacen uso fértil de las posibilidades que cada uno de estos soportes ofrece. En esa medida, necesitamos políticas de fomento lector que sean capaces de entregar a las nuevas generaciones aquellos espacios de libertad y exploración que permiten absorber las herramientas disponibles, e integrarlas en función de las propias necesidades a los repertorios de lectura. La lectura «por proyectos» que desarrollan los artistas y escritores les permite una apropiación situada de aquellos contenidos múltiples; sostenemos, en esta dirección, que es importante promover estos usos contextuales y estratégicos de la lectura en los nuevos lectores, invitándolos a incorporar las formas digitales en función de sus propias realidades e intereses.

Otra vía para fortalecer el acceso a la tecnología más allá de lo infraestructural tiene relación con el potencial lúdico de la lectura que los creadores culturales han sabido explotar desde siempre. Observamos que, en los nuevos soportes, las fronteras entre un juego y un libro se están difuminando hacia la creación de un nuevo producto, que podría resultar trascendental para el entendimiento de la lectura en el siglo XXI. Es por eso que resulta necesario explo-

rar las posibilidades de la educación a través de los juegos electrónicos como un apoyo real y complementario de la escuela. El propio Kenneth Goldsmith, que ha investigado a fondo la relación entre lectura, creación y tecnología, asegura en su libro «Escritura no-creativa» (2011) que el futuro de la literatura está en la programación. En esta línea, un buen camino para fortalecer estos vínculos es incentivar proyectos educativos basados en el diálogo entre creadores artísticos, programadores y pedagogos, que den lugar a herramientas capaces de familiarizar a los nuevos lectores con estas lógicas emergentes.

5.6.3 Fortalecimiento de la dimensión social de la lectura

Finalmente, si buscamos potenciar nuevos vínculos con la lectura marcados por el goce, la afectividad y la capacidad de elaborar significativamente lo leído, resulta imprescindible diseñar estrategias que involucren la *sociabilidad* como un factor clave para estas prácticas. La idea de sociabilidad no se restringe a aquella dimensión colectiva que es inherente a los libros, sino que va un paso más allá: se distingue de la socialización —o vínculo social en sentido general— por su independencia frente al interés económico y social, o la incapacidad de reducirlo a ello. La sociabilidad, liberada del reino de las necesidades, se despliega en toda su extensión en el marco del ámbito democrático, y podría ser definida como la «aptitud para vivir en grupo y para consolidar los grupos por la constitución de asociaciones voluntarias» (M. Agulhon, citado en Dosse 2007). Las experiencias de lectura de los artistas visuales y escritores parecen indicar que esta dimensión de colectividad electiva está en el centro de una vida lectora gozosa y productiva. La lectura convoca afinidades y desarrolla vínculos cómplices, afianzando los lazos sociales y contribuyendo al desarrollo de una sociedad abierta al diálogo. Por ello, la promoción de la lectura no puede concentrar todos sus esfuerzos en la generación de lectores singulares e introspectivos, no obstante, éstos sigan siendo imprescindibles. Así, resulta preciso complementar las estrategias actuales —la lectura como *viaje*; la lectura como *herramienta de crecimiento personal* o *recurso útil para la vida*; la lectura como un *hábito* o como *parte de la vida cotidiana*; etc.— con nuevos mensajes que pongan de relieve este vínculo entre lectura y sociabilidad: la lectura sirve para conectar con otros; es una experiencia social y colectiva; y desarrolla los valores que sustentan la vida democrática.

Sin duda, uno de los caminos para activar este tipo de perspectivas tiene que ver con el fortalecimiento del espacio público de lectura por excelencia: las bibliotecas. En línea con algunas experiencias internacionales, pensamos que es relevante activar las bibliotecas públicas teniendo presente tres conceptos clave: a) la biblioteca como un espacio multimedial; b) que considera las especificidades del contexto; y c) que fortalece la interacción de la comunidad a partir de los libros. En primer lugar, necesitamos bibliotecas que integren el vasto repertorio de contenidos que circula en la vida contemporánea: si los lectores transitan resueltamente entre los libros, las películas, la radio y la Internet, también los espacios públicos de la lectura deben admitir estos usos múltiples y no parcelados. Encontramos que las experiencias de lectura más productivas de los creadores culturales eran aquéllas tensionadas por recursos y materia-

les aledaños a éstas, a los que casi siempre se accede a través de Internet: búsquedas en *Youtube* o *Wikipedia*, otros libros o películas, etc. De esta forma, la biblioteca debe ser un espacio que incentive estas exploraciones rizomáticas, proporcionando las condiciones para que los lectores imaginen sin límites sus propias búsquedas. En segundo término, es preciso fomentar una experiencia de lectura accesible y cercana, comprensiva de las singularidades de cada contexto. Las bibliotecas no pueden ejecutar fórmulas preestablecidas y/o mecánicas: deben surgir de una observación dialógica de las dinámicas locales y adaptarse a las necesidades de los lugares en los que se emplaza. Esta escala local invita a desarrollar espacios de lectura con el foco en el barrio o colonia, que se integren satisfactoriamente a las dinámicas vecinales. Ello nos lleva al último punto: finalmente, los hallazgos de este estudio apuntan a la activación de bibliotecas concebidas como lugares de encuentro, reunión y discusión de sus usuarios, y no sólo como espacios silenciosos y regulados donde se consultan libros. La revitalización de algunas bibliotecas en ciertas ciudades de Estados Unidos y Europa puede servir de referente en este sentido, tal y como se observa en el documental «*Why Libraries Matter*», que registra un día en una biblioteca pública de Nueva York desde la perspectiva de sus usuarios. La dimensión de sociabilidad que está contenida en la lectura puede encontrar en las bibliotecas públicas un ambiente idóneo para desarrollarse, si es que imagina caminos apropiados para hacer confluir a los lectores y promover la reflexión conjunta. Los hallazgos de esta investigación sugieren que el ciclo de la lectura no está completo hasta que sus contenidos desatan una conversación de pasillo, provocan una polémica en las redes sociales, o se convierten en el motivo de un proyecto creativo con otros. La lectura puede ser un recurso valioso en el afianzamiento de una comunidad, tal y como sucede en el campo de la creación cultural. Creemos que estas evidencias abren, entonces, un sinnúmero de desafíos para las políticas públicas que moldearán las formas de lectura del futuro.

5.7 Bibliografía

Abenshushan, Vivian (2013), *Escritos para desocupados*, México DF: Sur+-.

Argüelles, José Domingo, «Los usos de la lectura en México». En *La Colmena.* Recuperado el 15 de enero de 2015. http://www.uaemex.mx/plin/colmena/Colmena35-36/Aguijon/Arguelles.html

Becker, Howard (2008), *Los mundos del arte: sociología del trabajo artístico*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes Editorial.

Bourdieu, Pierre (2012), *La distinción*. México DF: Taurus Pensamiento.

Bourdieu, Pierre y Chartier, Roger (2010), «La lectura: una práctica cultural», en Bourdieu, Pierre, *El sentido social del gusto. Elementos para una sociología de la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Campos, Luis (2012), «El consumo cultural: una actividad situada», en Güell, Pedro y Peters, Tomás (eds.), *La trama social de las prácticas culturales.* Santiago: Universidad Alberto Hurtado.

Cavallo, Guglielmo y Chartier, Roger (2001), *Historia de la lectura en el mundo occidental*, Madrid: Taurus.

Chartier, Anne Marie y Hébrard, Jean (2002), *La lectura de un siglo a otro. Discursos sobre la lectura (1980-2000).* Barcelona: Gedisa.

Chartier, Roger (agosto de 1998), «De la lectura nostálgica a los lectores salvajes. Entrevista con Roger Chartier», en *Suplemento Cultura*, diario *La Nación*. Buenos Aires.

— (21 de febrero de 2005), «Jóvenes que no "leen" en un mundo inundado de textos», en *Página 12*. Buenos Aires.

Cruces, Francisco (1999), «Con mucha marcha. El concierto pop-rock como contexto de participación». *Trans. Revista transcultural de música*, 4.

Currey, Mason (2014), *Rituales cotidianos. Cómo trabajan los artistas*. Madrid: Ediciones Turner.

De Certeau, Michel (1996), *La invención de lo cotidiano. Vol I: Artes de hacer.* México DF: Universidad Iberoamericana.

Donnat, Olivier (2004), «Encuestas sobre los comportamientos de lectura. Cuestiones de método», en Lahire, Bernard (comp.), *Sociología de la lectura*. Barcelona: Gedisa.

Dosse, François (2007), *La marcha de las ideas. Historia de los intelectuales, historia intelectual.* Valencia, Universidad de Valencia.

Encuesta Nacional de Lectura (2012), «*De la penumbra a la oscuridad… Primer informe*». Fundación Mexicana para el Fomento de la Lectura, A.C.

García Canclini, Néstor (2014). Las ferias en una época en que se venden menos libros y se lee más (en prensa).

Genusa, Angela (2012), «A Book is Technology: An Interview with Tan Lin». *Rhizome*. Recuperado el 4 de enero de 2015: http://rhizome.org/editorial/2012/oct/24/interview-tan-lin/

Goldsmith, Kenneth (2011), *Uncreative Writing: Managing Language in the Digital Age*. Nueva York: Columbia University Press.

Gutiérrez, Eduardo (2009), «Leer digital. La lectura en el entorno de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación», en *Signo y Pensamiento*, Vol XXVIII, n.º 54, pp. 144-163. Pontificia Universidad Javeriana. Colombia.

Kohan, Martín, «¡Basta de leer!», en *Tierra adentro*. Recuperado el 15 de enero de 2015: http://www.tierraadentro.conaculta.gob.mx/basta-deleer/?utm_content=buffer1b633&utm_medium=social&utm_source=twitter.com&utm_campaign=buffer

Lahire, Bernard (2004), «Del consumo cultural a las formas de la experiencia literaria», en Lahire, Bernard (comp.) *Sociología de la lectura*. Barcelona: Gedisa.

Lévi-Strauss, Claude (1971), «Introducción a la obra de M. Mauss», en *Sociología y antropología*, Madrid: Tecnos.

— (1984), *El pensamiento salvaje*. México: Fondo de Cultura Económica.

Lloyd, Sara (2008), «Manifiesto de una editora para el siglo XXI», en blog *Pan Macmillan Digital Publishing*, Traducción: Soybits.

Petrucci, Armando (2001), «El desorden de la lectura», en Cavallo, Guglielmo y Chartier, Roger, *Historia de la lectura en el mundo occidental*. Madrid: Taurus.

Pons, Anaclet (2013), *El desorden digital. Guía para historiadores y humanistas.* Madrid: Siglo XXI Editores.

Ricoeur, Paul (1995), *Tiempo y narración*. México: Siglo XXI Editores.

Rancière, Jacques (2010), *El espectador emancipado*. Buenos aires: Manantial.

Rivera Garza, Cristina (2013), *Los muertos indóciles. Necroescrituras y desapropiación*. México: Tusquets.

Rodríguez de las Heras, Antonio (2000), «El libro digital», en *Digithum: Las humanidades en la era digital.* Recuperado el 10 de octubre de 2014: http://www.uoc.edu/humfil/digithum/digithum2/catala/teorica/index.html

Stein, Bob (18 de marzo de 2013), «The Future of the Book is the Future of Society». *If:book*. The Institute for the Future of the Book. Recuperado el 4 de enero de 2015: http://futureofthebook.org/blog/2013/03/18/the_future_of_the_book_is_the/

Zaid, Gabriel (2012), *Leer*. México DF: Océano.

Zalba, María Ester (2003), «De lectores y prácticas lectoras: la multiplicidad de pactos de lectura en los albores del tercer milenio», en *Revista Confluencia*, año 1, número 3, pp. 137-157.

Recursos web

http://www.aeromoto.mx

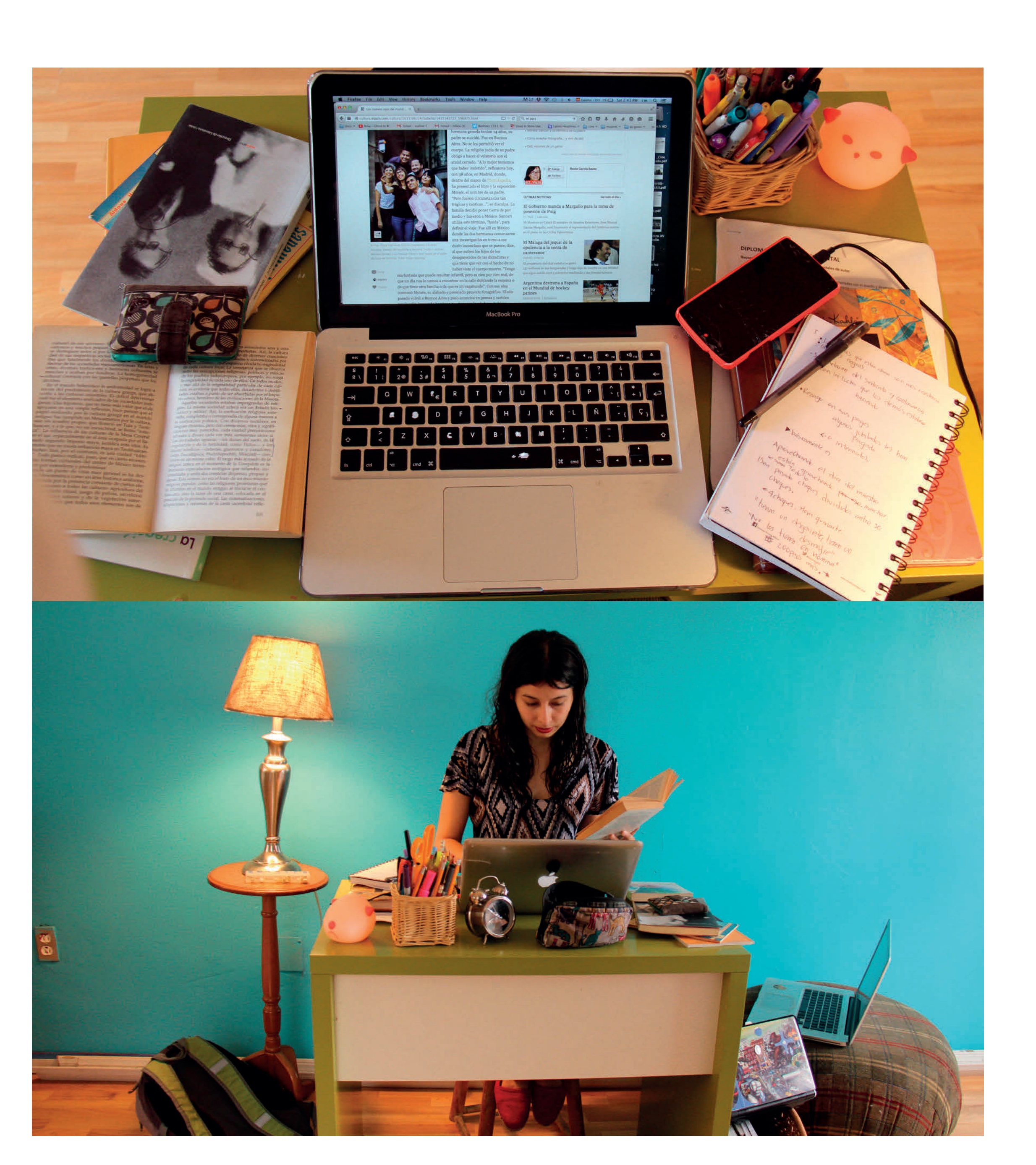
http://www.theatlantic.com/video/index/371084/why-libraries-matter/

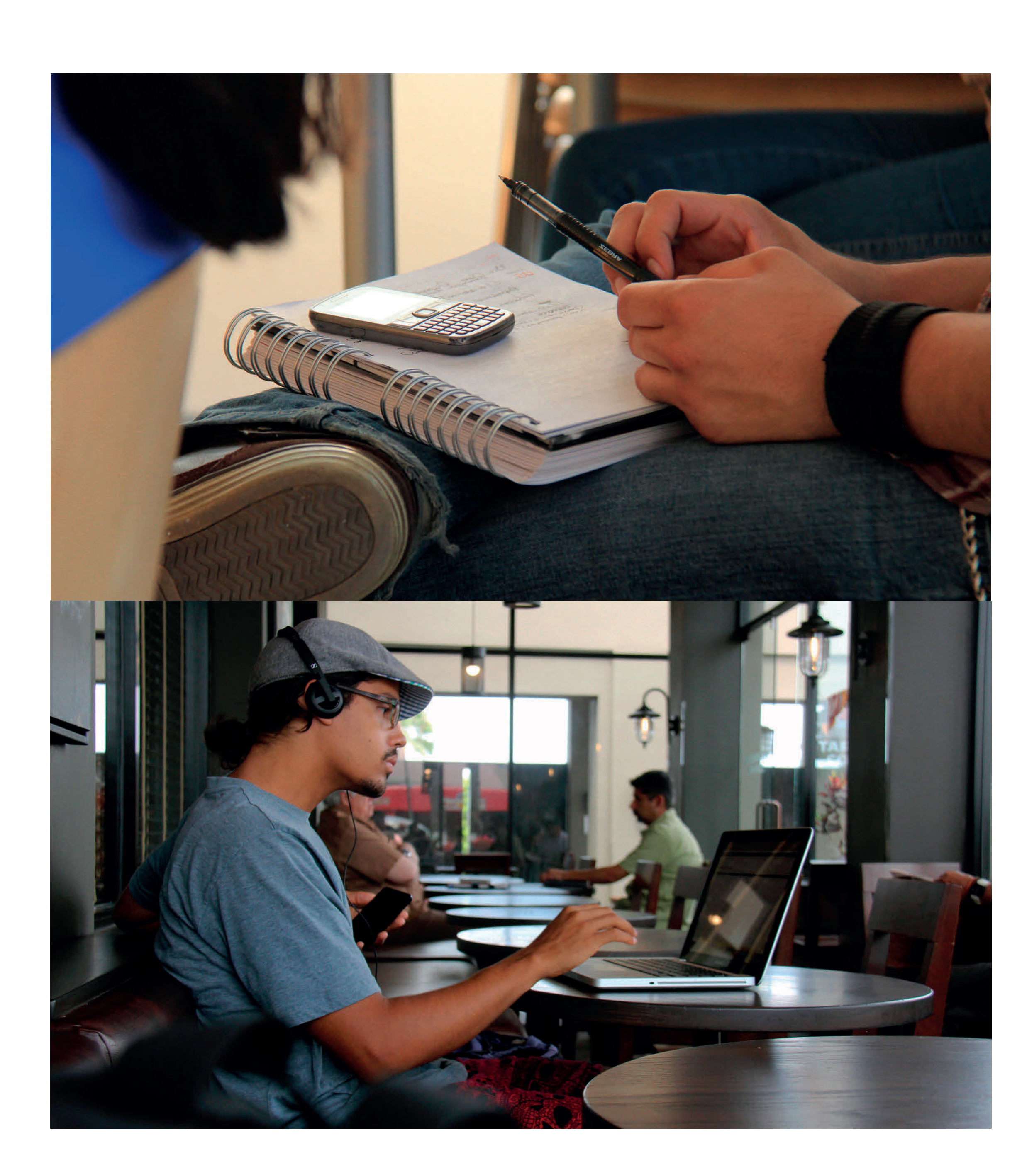
Capítulo 6

Formas de leer II

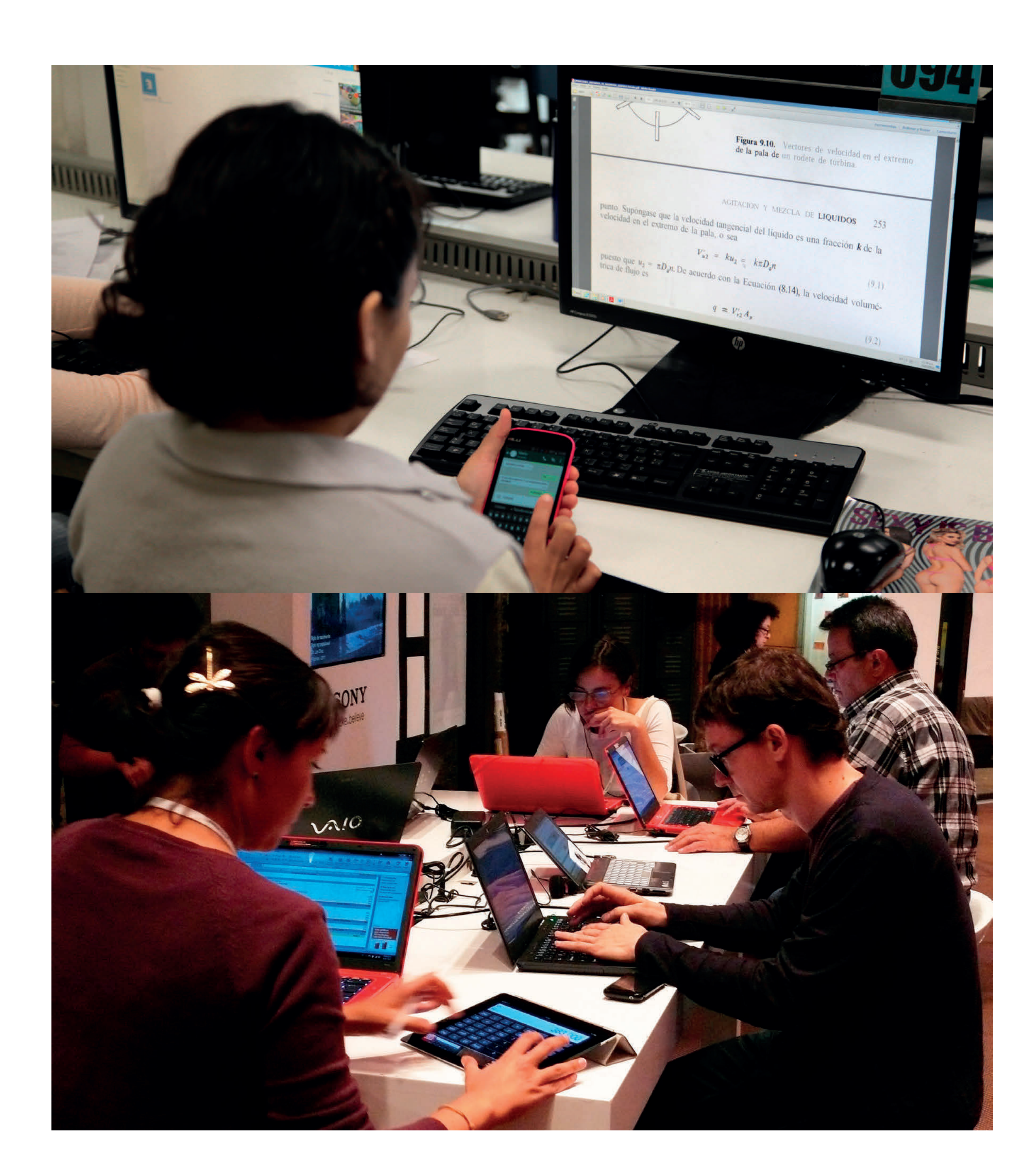
Fotos: Antonio Zirión e Itzel Martínez del Cañizo

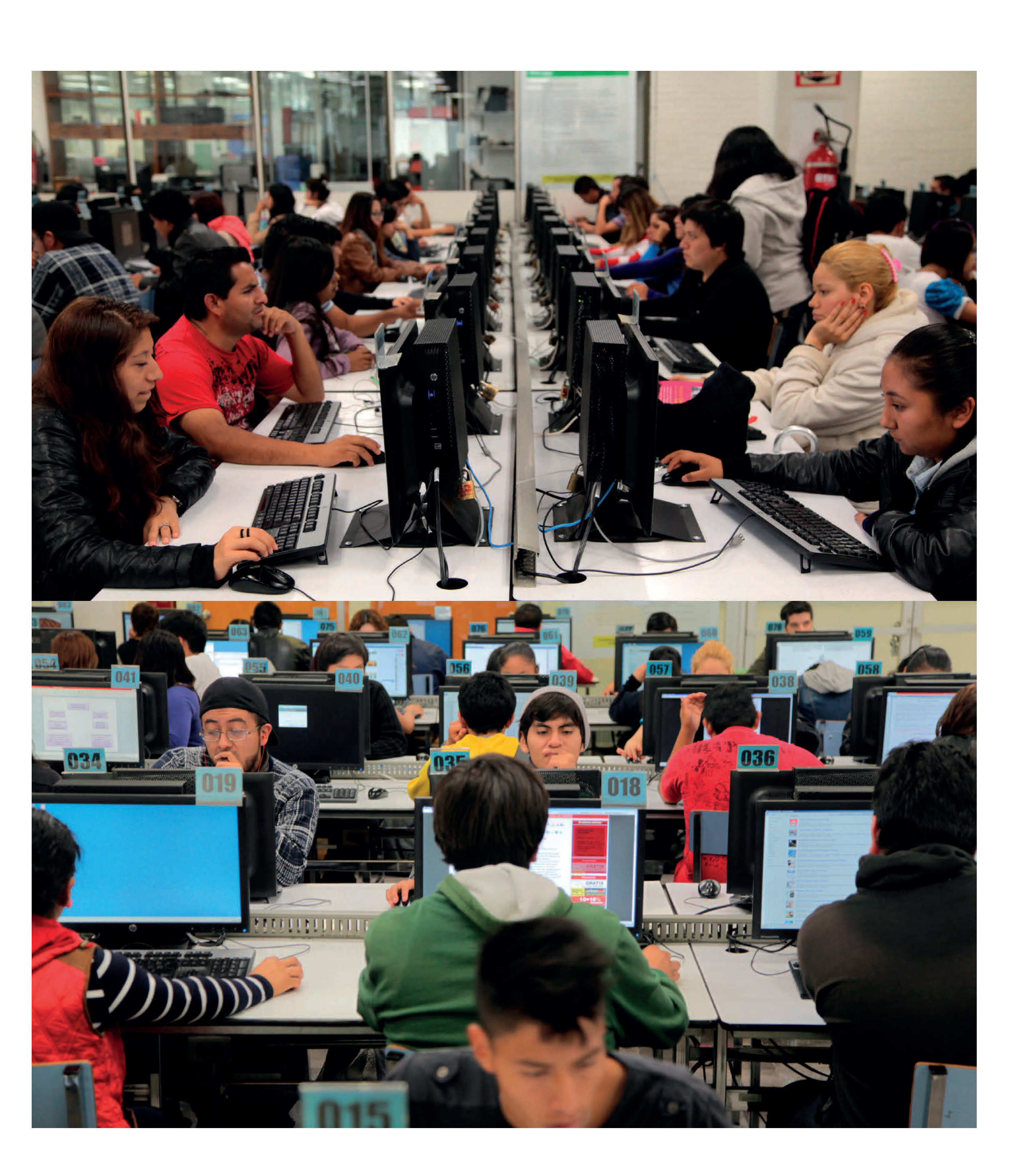

INICIO
POLÍTICA
ECONOMÍA
MUNDO
ESTADOS
CAPITAL
SOCIEDAD Y JUSTICIA
CIENCIAS
CULTURA
ESPECTÁCULOS
DEPORTES
Domingo, 5 de julio de 2015
VERSIÓN IMPRESA
Cae el euro ante el dólar luego del referéndum en Grecia
ΕΘΝΙΚΗ ΤΡΑΠΕΖΑ
Un euro valía 1.0963 dólar hacia las 18:30 GMT, en baja de 1.58 por ciento respecto a su cierre del viernes en la noche, en los intercambios electrónicos que preceden a la apertura de los mercados asiáticos.
Aventaja el "No" en referendo griego, según datos oficiales
Filas en los cajeros de Atenas en Grecia. Foto Reuters
www.blogsandocs.com/?p=5942
inicio | revista on line dedicada a la no ficción
blogs&docs
_Artículos
La burbuja bursátil china corre
Ciudadanos se sitúa como soci
¿Por qué son importantes las banderas?
Las insignias nacionales se mantienen como emblema
desde que nacieron con los Estados-nación
EE UU espió a 29 altos cargos
Gobierno de Rousseff en 201
Rousseff viaja a EE UU para reconciliarse con Obama
LA LUCHA CONTRA EL YIHADISMO
Estado Islámico?
escritorio
desk
100CANON



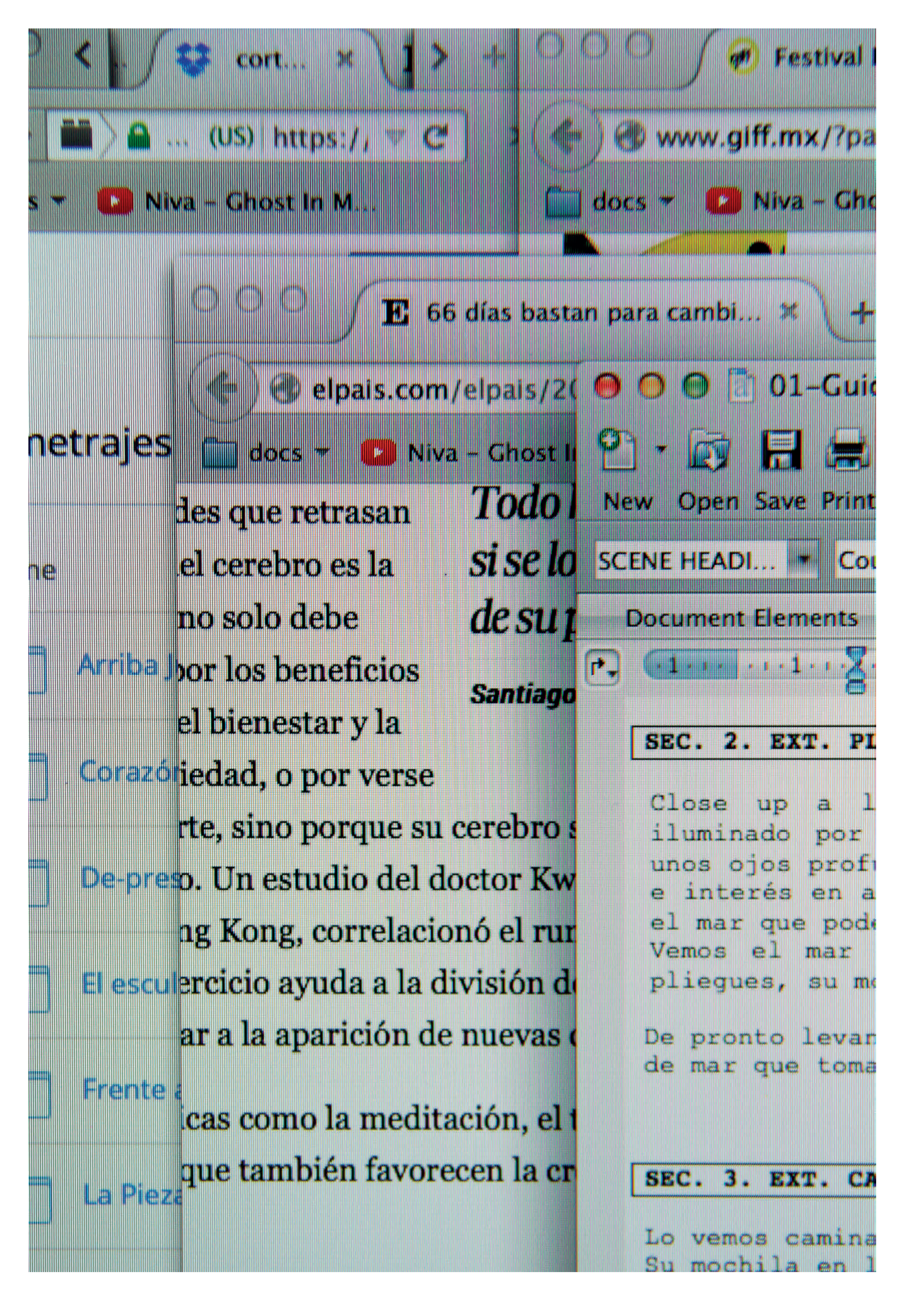





094
Figura 9.10. Vectores de velocidad en el extremo de la pala de un rodete de turbina.
AGITACION Y MEZCLA DE LIQUIDOS 253
punto. Supóngase que la velocidad tangencial del líquido es una fracción k de la velocidad en el extremo de la pala, o sea
(9.1)
puesto que $u_2 = \pi D_a n$. De acuerdo con la Ecuación (8.14), la velocidad volumétrica de flujo es
(9.2)
hp
SONY
VAIO


041
040
056
039
057
038
058
034
019
018
036
015




cort...
(US) https:/,
Niva - Ghost In M...
Festival
www.giff.mx/?pa
docs
Niva - Gho
66 días bastan para cambi...
elpais.com/elpais/2
01-Gui
netrajes
docs
Niva - Ghost I
New Open Save Print
des que retrasan
el cerebro es la
no solo debe
por los beneficios
el bienestar y la
iedad, o por verse
rte, sino porque su cerebro
o. Un estudio del doctor Kw
ng Kong, correlacionó el rur
ercicio ayuda a la división d
ar a la aparición de nuevas
icas como la meditación, el
que también favorecen la cr
Todo
si se lo
de su
Santiago
SCENE HEADI...
Document Elements
Arriba
Corazó
De-pres
El escu
Frente
La Piez
SEC. 2. EXT. PI
Close up a l
iluminado por
unos ojos prof
e interés en a
el mar que pod
Vemos el mar
pliegues, su m
De pronto levan
de mar que toma
SEC. 3. EXT. CA
Lo vemos camina
Su mochila en l

Capítulo 7

Prácticas tradicionales y emergentes de lectoescritura en jóvenes universitarios

Rosalía Winocur[1]

Con la colaboración de:
Isadora Bonilla López
Bernardo Cabello Ibarra
Rodrigo Alonso Cardoso González
Karina Fonseca Ramírez
Dante García Berlanga
Yazmín Guerrero Reyes
Erika Rueda Ramos

1. Profesora-Investigadora en el Departamento de Educación y Comunicación de la Universidad Autónoma Metropolitana.

A partir de la generalización de los dispositivos digitales en la vida cotidiana de amplios sectores socio-culturales de la Ciudad de México, particularmente el teléfono celular, se puede constatar que los jóvenes leen y escriben permanentemente desde que se levantan hasta que se acuestan. Reciben y responden decenas de mensajes a lo largo del día[1], y buscan y publican información de todo tipo en diversos exploradores y redes socio digitales. ¿Por qué entonces las políticas y programas de estímulo a la lectura no consideran que tales actividades constituyan una práctica lectora?, ¿por qué las encuestas que miden el comportamiento lector omiten preguntar sobre dichas prácticas?[2], ¿por qué los sujetos cuando son interrogados acerca de sus hábitos y preferencias de lectura, no las mencionan ni las reconocen en sus respuestas?, ¿cómo se las representan?, ¿qué significados le adjudican?, ¿cómo se ubican, o reubican las prácticas tradicionales de lectoescritura en el constante transcurrir del chat, el posteo, la publicación y el clic?, ¿se mantienen diferenciadas?, ¿se integran?, ¿se hibridan?, ¿se resignifican?, ¿cambian su valor social?

En el marco de estas inquietudes nos propusimos, por una parte, indagar las prácticas y representaciones *tradicionales* y *emergentes* de lectoescritura en jóvenes universitarios de comunicación que asisten a una universidad pública; y, por otra, comprender cómo se articulan, se asocian y/o se diferencian dichas prácticas y representaciones en el espacio biográfico entendido como un escaparate vivido y *actuado* de la cultura de nuestro tiempo. Dicho concepto, que fue clave para situar los principales interrogantes de la investigación, lo concebimos siguiendo a Arfuch (2007), como un ámbito de relaciones e interacciones.

> En presencia —y también en ausencia— entre formas de diverso grado de vecindad, relaciones ni necesarias ni jerárquicas pero que adquieren su sentido precisamente en un *espacio/temporarización*, en una simultaneidad de ocurrencias que por eso mismo pueden transformase en sintomáticas y ser susceptibles de *articulación*, es decir, de una lectura comprehensiva en el marco más amplio de un clima de época. El espacio biográfico así entendido —confluencia de múltiples formas, género y horizontes de expectativas— supone un interesante campo de indagación. Permite la consideración de las especificidades respectivas sin perder de vista su dimensión relacional, su interacti-

---

1. Cinco de cada diez internautas se conectan desde un teléfono inteligente (AMIPCI, 2014), la principal actividad de los usuarios es el correo electrónico (80 por ciento) seguido del uso de las redes sociales, ya que 9 de cada 10 leen y publican información de todo tipo. Cabe destacar que el 77% de los usuarios con teléfono móvil ha descargado alguna aplicación para el uso de redes sociales: Facebook: 60 por ciento: Twitter: 10 por ciento y WhatsApp: 39 por ciento (Brown, 2013). Brown, Millward. (2013, noviembre). «Estudio de usos y hábitos de dispositivos móviles en México». Segunda Edición. Disponible en: http://www.slideshare.net/iabmexico/estudio-de-usos-y-habitos-de-dispositivos-moviles-2013. Menéndez, P. y Enríquez, E. (2014). «Estudio sobre los hábitos de los usuarios de Internet en México 2014». Elaborado para AMIPCI. Disponible en: https://www.amipci.org.mx/estudios/habitos_de_internet/Estudio_Habitos_del_Internauta_Mexicano_2014_V_MD.pdf
2. La cita siguiente es muy ilustrativa del tipo de sentido común ilustrado que permea toda la indagación sobre la práctica de la lectura en México: «Nosotros consideramos que un buen lector es aquél que lee por gusto, que lee más de 30 minutos al día o alrededor de 2.30 horas a la semana (…) y sobre todo que lean libros, porque no es lo mismo leer en el Metrobús un letrero o un espectacular que hacer una lectura reflexiva» Declaración realizada en una conferencia por Lorenzo Gómez Morín, al comentar los resultados de la Encuesta Nacional de Lectura 2012: De la penumbra a la oscuridad. Citado en la nota de Ana Mónica Rodríguez (2014, 30 de abril), «El hábito de la lectura no mejora; seguimos igual que en 2006: Caniem que publicó La Jornada. Sección Cultura, pp. 2A.

> vidad temática y pragmática, sus usos en las distintas esferas de la comunicación y de la acción (...) En nuestra óptica es posible entonces estudiar la circulación narrativa de las vidas —públicas y privadas— particularizando en los distintos géneros, en la doble dimensión de una *intertextualidad* y de una *interdiscursividad (Arfuch, 2007:49-50).*[3]

Las prácticas de lectoescritura emergentes, y su convivencia complementaria, paradójica, reconocida o *negada* con las formas tradicionales, fueron ubicadas para su estudio en el conjunto de experiencias sociales, afectivas, lúdicas, y cognoscitivas compartidas con los *otros* significativos (cercanos y lejanos, mediáticos y virtuales), que organizan la producción del sentido a través de lo que se publica, lo que se selecciona, lo que se visibiliza, lo que se omite, lo que se comparte, lo que se vincula, lo que se lee y escribe en el *continuum online/offline* en distintos soportes físicos y digitales.

Es importante aclarar, que aun reconociendo la especificidad que comporta el estudio de la lectura por una parte, y de la escritura por otra en varias tradiciones teóricas y *corpus* disciplinarios, en la perspectiva antropológica de nuestra investigación asumimos que una etnografía de los lectores requería comprender ambas como prácticas de lectoescritura indisociables y polisémicas en el espacio biográfico. Razón por la cual, al observar las prácticas de lectoescritura que realizan los jóvenes en distintos soportes, nos focalizamos en dar cuenta de los traslapes y negociaciones más que en las diferencias y conflictos, y privilegiamos la indagación de las continuidades y discontinuidades más que las fracturas y dispersiones.

En la perspectiva expuesta, lo específicamente *antropológico* residió, por una parte, en el énfasis dado a la reconstrucción de la experiencia de los jóvenes a través del diálogo reflexivo sostenido en la situación de entrevista individual y colectiva, el relato autobiográfico de la experiencia cotidiana con diversos dispositivos y soportes digitales e impresos, y la observación sistemática de sus prácticas de lectoescritura *online* y *offline* en el espacio escolar. Y, por otra, en la estrategia de producción del conocimiento que transcurrió como un proceso abierto, dinámico, multifacético, y sujeto a permanentes redefiniciones por parte de los miembros del equipo, que también fueron sujeto y objeto de la investigación. Por esta razón, los instrumentos de indagación, así como las categorías y dimensiones de análisis, sufrieron ajustes como resultado del avance en el trabajo de campo y la relación con los jóvenes.

Como dimensiones de análisis se consideraron parejas de categorías que no se comportan de manera dicotómica (es de un modo u otro), sino que actúan traslapadas, en ocasiones de forma complementaria, que organizan la producción de sentido en diversos tiempos simultáneos y paralelos, a las que denominamos: prácticas emergentes y tradicionales; productivas y dispersas; en línea y fuera de línea; unitarias y fragmentadas; profundas y superficiales; impresas y digitales; concentradas y diversificadas; individuales y colectivas; aisladas y sociales.

3. Arfuch, L. (2007). Ibid., pp. 49-50.

La estrategia metodológica consistió en combinar la reconstrucción de trayectorias biográficas mediáticas y digitales (a través del recurso de la entrevista en profundidad y la autobiografía), con la observación de las prácticas de lectoescritura en la red en varios soportes (celulares inteligentes, tabletas, computadoras, etc.) y plataformas virtuales (Facebook, Twitter, blogs, Youtube, etc.). Las interrogantes que orientaron la exploración fueron las siguientes: ¿Cuáles son los imaginarios y representaciones que tienen los jóvenes universitarios sobre la lectura y qué vinculación tienen con sus prácticas de lectura y escritura?; ¿cuándo y con quién leen?, ¿cómo organizan y relacionan la información que leen?, ¿cuáles son los procesos y las estrategias que desarrollan para comprender el significado y reconstruir el sentido de los textos que leen?, ¿cómo se reciclan, traslapan o resignifican los modos de leer emergentes con los con los tradicionales?, ¿qué tipo de nuevas organizaciones conceptuales produce la lectura fragmentada de diversos textos en soportes digitales?, ¿cuáles son las diferencias de las prácticas de lectura en pantalla y en papel?, ¿cuáles son los contenidos más habituales que circulan y se socializan?, ¿qué tipo de continuidades y discontinuidades se producen entre las prácticas emergentes y tradicionales en diversos soportes y temporalidades, ¿cuáles son los intereses, inquietudes y motivaciones más recurrentes que organizan el sentido en dicho espacio biográfico?, ¿las nuevas prácticas y estrategias de conocimiento que generan los jóvenes en red, son autónomas de su capital cultural y simbólico, por una parte, y del papel de los maestros como dinamizadores y organizadores de dicho conocimiento?

El trabajo de campo se dividió en dos etapas. Para la primera etapa se seleccionaron 6 jóvenes entre 25 y 29 años, recién graduados, o a punto de graduarse, para integrar el equipo de investigación, donde asumieron el rol de sujeto y objeto de investigación. Todos son lectores asiduos, consumidores y productores de textos en formatos impresos y digitales[4].

Para la observación de las prácticas de lectoescritura vinculadas al espacio universitario, se seleccionaron a 20 estudiantes que cursaban el taller de Escritura en el Módulo de Periodismo de la Carrera de Comunicación Social[5]. Aunque se observaron las prácticas de trabajo individual y grupal de la mayoría, se entrevistaron a 11 alumnos entre 18 y 26 años cuya composición social es bastante heterogénea. La mitad proviene de hogares donde los padres

4. Dos de ellos son comunicólogos (Bernardo y Dante), dos sociólogos (Yazmín y Rodrigo), una diseñadora gráfica y fotógrafa (Karina) y una periodista y promotora de emprendimientos en la Red (Isadora). Bernardo se dedica a los estudios de mercado y al desarrollo de páginas web. Dante publica en revistas virtuales y fue community manager de la Revista Versión (UAM). Yazmín hace investigación y guiones para exposiciones de museos y galerías. Karina es fotógrafa y administradora de páginas web. Rodrigo imparte materias sobre cultura y tecnología en una universidad privada. Isadora administra y gestiona diversos emprendimientos productivos y creativos en la Red.
5. La decisión de que el recorte empírico abarcara a los estudiantes de comunicación de una universidad pública en la Ciudad de México, responde a dos consideraciones: una de orden teórico-metodológico y otra de orden pragmático. Respecto a la primera, los estudiantes de comunicación constituyen un caso emblemático de uso intensivo y extenso de diversas plataformas, aplicaciones, programas y dispositivos digitales a partir de las exigencias curriculares de la carrera y de las inquietudes que los llevaron a escoger dicha carrera. Respecto a la segunda, aprovechamos la posibilidad de tener acceso a un grupo de alumnos que cursaba el módulo de periodismo en la Carrera de Comunicación Social de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco. Dicho módulo integra un curso de teoría, otro de práctica y un taller de escritura, lo cual nos daba la oportunidad de observar sus prácticas de lectoescritura en un contexto de intensas demandas escolares en varios soportes físicos y digitales.

tienen escolaridad media (secundaria, preparatoria y técnica), y el resto tienen padres con escolaridad universitaria concluida o inconclusa. Casi todos son empleados del sector público o privado y de ingresos medios o modestos. La mayoría de los estudiantes no posee equipos de cómputo sofisticados, ni tiene acceso a un gran ancho de banda en sus casas, pero sí cuentan con un teléfono inteligente. Por lo general se conectan a la Red de la UAM, la cual tiene una cobertura bastante deficiente, o en espacios públicos.

Para analizar el material etnográfico, en primera instancia se consideró la representación y organización del tiempo, que resulta clave para comprender cómo se ubican las prácticas tradicionales y emergentes de la lectoescritura y las representaciones que organizan el imaginario social sobre la lectura. El sentido del tiempo, más que cualquier otra dimensión estructurante en la vida cotidiana de los jóvenes, se ha vuelto un material simbólico maleable para definir situaciones cotidianas que aparentemente pueden resultar contradictorias pero que transcurren en paralelo o simultáneamente sin que esto les provoque ningún conflicto de sentido. En segundo término abordamos las continuidades y discontinuidades entre prácticas emergentes y tradicionales de lectoescritura a partir de cadenas asociativas de producción de sentido que integran y recomponen fragmentos de diversos textos, relatos e imágenes, que son ignorados como referencia para la síntesis. Y en tercer lugar, nos focalizamos en el análisis del salón de clases como un espacio de negociación pragmática (más que de conflicto o indiferencia) entre prácticas tradicionales y emergentes de lectoescritura.

7.1 Tiempos, prácticas y representaciones

7.1.1 Los tiempos cotidianos

La lectura y la escritura en cualquier soporte constituyen prácticas sociales, afectivas, y lúdicas, lo cual requirió situar la indagación de los cambios en la lectoescritura en el conjunto de los tiempos y espacios de la vida cotidiana (familiar, escolar, laboral, transporte, descanso, etc.), sin aislar *a priori* lo *online* de lo *offline*, el tiempo libre del tiempo de estudio (o de trabajo), el entretenimiento de las obligaciones, etc. Esta consideración de orden epistemológico fue fundamental, porque los jóvenes no separan dichos ámbitos en su experiencia con las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación), salvo cuando se los interroga pidiéndoles que se sitúen en un lado u otro. A diferencia de la importancia que adquieren los dispositivos digitales cuando se les pregunta específicamente por su utilización cotidiana, éstos prácticamente no son mencionados cuando relatan sus rutinas diarias. Esto puede advertirse claramente en uno de los apartados de la entrevista donde tenían que describir sus actividades en un día completo. Dichos relatos, como bien lo señaló Morley (2008), tienen una geografía muy real y localizada que sigue siendo indispensable para situar las coordenadas temporales y espaciales en la vida cotidiana que no debiéramos perder de vista al interpretar la omnipresencia de los soportes mediáticos y digitales en las rutinas de los jóvenes:

> *Pues despierto como a las 6:30, (…) Me baño, salgo de mi casa a las 7:20, tomo un taxi, vengo para acá, mi mamá me trae. Llego a la escuela, pues estoy aquí, en la clase, voy a la cafetería en el cambio de clases, como, regreso, salgo y a veces me quedo platicando aquí o a veces ya me voy directo a la casa y en la casa… ¿qué hago? Llego, como,… tengo un problema con mis perros entonces, tengo que bajarlos y subirlos… y a las seis tengo que ir al inglés, entonces yo a las seis tengo que salir para ir al inglés que está cerca de mi casa, está como a 20 minutos. Estoy ahí como hasta las 7:30, y regreso a mi casa. Y de ahí todo el tiempo, toda la tarde estoy en la computadora y dormirme con estos últimos horarios hasta las 12 o 1 o a veces no duermo* (Karen, 19 años).

En la narración de los *tiempos cotidianos* el uso permanente de los dispositivos digitales queda reabsorbido en las rutinas familiares, domésticas, escolares y laborales, donde sólo aparecieron explícitamente acotados a ciertos momentos y circunstancias. En la descripción de dichas rutinas, los tiempos subjetivos dedicados a la lectura y a la escritura, tanto *online* como *offline*, corresponden a las tareas escolares, y ocasionalmente a las novelas, periódicos, revistas u otro tipo de libros de texto. En la mayoría de los casos, el tiempo libre no se asoció manifiestamente con estar navegando en la Red sino con actividades tradicionales como: dibujar, pintar, tocar la guitarra, leer novelas (se mencionó en muy pocos casos), revistas o cómics, bailar, pasear, estar con la familia y/o los amigos o la pareja, ver películas, escuchar música, realizar actividades domésticas, etc. Sólo en un caso el tiempo libre apareció dedicado íntegramente a estar en la computadora, que coincide con la persona que declaró pasar más tiempo en Internet. Lo cual no implica que en los tiempos representados, valorados y apreciados como «libres», dejen de estar conectados a través de sus celulares o tabletas, pero la conexión en los relatos adquiere un sentido menos compulsivo, más de condición de *sí*, que de condición *para* ejercer el tiempo libre.

7.1.2 Los tiempos conectados

En contraste con la narración de los *tiempos cotidianos*, cuando se les pregunta específicamente por los *tiempos conectados*, el papel de los dispositivos digitales adquiere una importancia vital en los relatos para estar comunicados todo el tiempo a través de las redes sociales y otras plataformas digitales:

> *Creo que ahí juega esta posibilidad de tener la ventana de Facebook y, de repente acá, tú navegando en otra cosa… pues es como, estar abierto a eso; a que alguien… o que tú estás hablando con tus amigos y tú mientras estás… escuchando o viendo un video, no sé. O sea, sí existe una «multidimensionalidad» virtual ahí* (Alejandro, 24 años).

Los *tiempos conectados* representan, en sus propias palabras, «una multidimensionalidad virtual» que configura una suerte de tejido existencial que los vincula perentoria y permanentemente con los *otros* cercanos y lejanos, reales y ficcionales, a través de múltiples aplicaciones digitales y narrativas mediáticas:

> *Leí noticias deportivas (resultados de las jornadas de futbol en México y el mundo), así como de resultados en las olimpiadas de invierno. Después de eso dejé la compu por un rato y me dediqué a ver televisión. Vi una serie de televisión de nombre* «Face off», reality show *estadounidense en el cual maquilladores profesionales compiten entre sí creando disfraces y personajes distintos. (...)Durante ese tiempo la lectura efectuada era de los subtítulos (...). Ese tipo de lectura siempre resulta interesante, ya que por lo general observo la traducción y me fijo en los errores que se cometen al traducir ciertas palabras o frases (también siempre me ayuda para mantener el inglés «fresco»). Terminaron los programas y volví al ordenador. Esta vez sí entré directo a mi página de Facebook. Durante el* scroll *encontré un* post *de una amiga el cual decía «Por fin hay fecha para la nueva temporada de* Orange is a new black *(OITNB), ya no aguanto por saber que pasará». Al leerlo entonces me puse a investigar en la red sobre la fecha de estreno de la nueva temporada (OITNB es una serie en formato «televisivo» que no es transmitida en televisión, sino exclusivamente en el servicio de series y películas Netflix).* (Bernardo, 28 años).

De ahí la dificultad para reconocer estas prácticas como actos de lectura y escritura, sobre todo las que se realizan en el celular, porque en la condición subjetiva de estar *conectado* no se lee, ni se escribe, sino que se narra la vida mientras la vida transcurre en las pantallas. Metafóricamente podríamos entender a las decenas de mensajes que se intercambian todos los días como los subtítulos que traducen las escenas y afectos cotidianos. Tampoco «se lee y escribe» cuando se busca, se *linkea*, se postea o se publica, sino que se *comparte*, en sus propias palabras. En ese sentido, estar *conectados* se ha vuelto una condición instituida e instituyente de la vida y el relato respectivamente, mediada por la capacidad de los soportes digitales y electrónicos de producir síntesis significativas y comprensivas en el espacio biográfico de los sujetos.

El ejercicio de asociación libre con las palabras «Internet», «computadora» y «Google», que formó parte de la entrevista a los estudiantes, permite apreciar claramente la condición *multidimensional* de la navegación y la tecnología. Las palabras mencionadas con mayor frecuencia fueron «herramienta», «tecnología», «información», «búsqueda», «consulta», «trabajo», «creación», «diseño», «programas» y «diversión». También destaca que, mientras las palabras «Google», «computadora» e «Internet» quedaron mayormente vinculadas a la facilidad de acceso, consulta y búsqueda de información o a las aplicaciones y herramientas para los juegos y el trabajo escolar; el celular *y* Facebook representan el lado más personal y social de la conexión, como se puede advertir en los siguientes juegos de palabras: «Facebook, diversión, ocio y tiempo libre», «Mensajes. Llamadas. Juegos», «Novia. Hablar. GPS», «Chisme. Espionaje. Comunicación», «Cupido. Amigos. Escuela». Cabe destacar, que ningún caso se mencionó de manera explícita las palabras lectura o la escritura.

Es interesante señalar que la palabra *placer*, a diferencia de lo que ocurrió con «libro», «lectura» y «lector» no se señaló ni una vez respecto al uso de los dispositivos digitales. La situa-

ción de estar *conectado* es estresante y provoca «una sensación constante de vértigo o de apuro en la lectura en la pantalla, que hace a un tipo de lectura fragmentada, dispersa y superficial» (Albarello, 2011:1), como bien lo expresó una de las entrevistadas: *«Viene a mi mente como conflicto, presión, o sea, me estreso, ¿no?, y desconfianza».*[6] El esfuerzo de administrar las personalidades «públicas» y «privadas» en las redes sociales constituye una fuente de ansiedad permanente. Estar desconectados les genera mucha angustia porque se sienten invisibles y excluidos, pero estar conectados también les provoca ansiedad porque están perentoriamente convocados a tener un lugar visible en la vida de los otros, a registrar el impacto de dicha visibilidad, y, sobre todo, a *mirar* la vida de los otros (Winocur, 2012).

> *(...) hay una contradicción difícil de explicar que es que dejar de lado las posibilidades de un soporte donde puedo realizar otras tareas, me estresa pues dejo de estar disponible para los contactos o no puedo enterarme de lo que los proyectos que gestiono en Internet necesitan, y al mismo tiempo, poder estar disponible para ello todo el tiempo es complicado porque no puedo «leer tranquila»* (Isadora, 29 años).

Como se puede advertir en el siguiente ejemplo, la práctica de leer y escribir en Red constituye un ejercicio constante de autoconstrucción y modelación de la identidad donde se reproduce un ciclo incesante de «leo» a los demás mientras «escribo sobre mí» en el marco del cruzamiento de las biografías:

> *Hablé sobre esto con ella por varias horas y sobre la importancia de dialogar y comunicar para construir la identidad y por lo tanto el propio mundo. Claro, no todo el mundo escribe tanto (aunque no publique) ni a todo el mundo le gusta construir narrativas lógicas en torno a las cosas que le ocurren, pero quienes comunicamos con mayor regularidad y a quienes nos gusta contar historias vemos el diálogo como una fuente de alimentación identitaria* (Isadora, 29 años).

En la red existen protocolos y reglas de convivencia implícitas cuyo cumplimiento hace que las personas parezcan adecuadas y sean aceptadas por las comunidades virtuales. No hay duda de que los jóvenes escriben y comparten con conciencia de que todo el tiempo están siendo leídos, juzgados, aceptados o rechazados por alguien, así es la dinámica de la red y lo aceptan. A pesar de que ninguno de ellos suele compartir datos sobre su día a día, sí personalizan sus espacios y hacen una selección cuidadosa de lo que comparten, dejando en claro quiénes son y cuáles son sus preferencias. La información que comparten busca reconocimiento social y el gran referente métrico de éxito personal y aceptación pública sigue siendo, como desde hace varios años, el *like*. Como bien lo expresa Sibilia:

> Las nuevas obras autobiográficas no parecen exigir la legitimación de los lectores para consumar su existencia. Si los comentarios dejados por los visitantes de los *blogs* y *fo-*

6. Samantha, 21 años.

> *toblogs* son fundamentales, es porque los autores necesitan ese apoyo público: ellos los *sujetos* creadores, y no sus obras entendidas como *objetos* creados. Porque la verdadera creación que se pone en juego es subjetiva, por ende son los autores, estilizados como personajes, quienes precisan de esa legitimación concedida por la mirada ajena (2008: 269).

Además del componente narcisista de estas prácticas de lectoescritura, también podemos destacar las posibilidades de apropiación que ofrecen la creación y difusión de los textos que se leen y escriben a lo largo del día. Se hacen lecturas *online* que parten de búsquedas o de las sugerencias de otros usuarios y se continúa en un ciclo de difusión de la información basado en el acto de *compartir*. Al compartir cierta información en la Red se genera un circuito que va de la lectura y la posterior escritura por parte de un usuario a la repetición del binomio por parte de otro. En c*ompartir*, más que en difundir, reside la clave de la naturaleza social de las prácticas de lectoescritura en Red.

> *Cerca de medianoche reviso Facebook por última vez. Una amiga me pide que le revise un artículo que quiere publicar. Es un artículo sobre semiótica. Me resulta muy interesante y le pido permiso para compartirlo con la clase cuando continuemos sobre estos temas. Nos ponemos de acuerdo para vernos muy pronto, como ya teníamos pendiente. En paralelo, chateo con un amigo que me dice que ya ha terminado la serie de* House of Cards*. (…)Al terminar, chateo con una amiga por un largo rato que fluye rápidamente, lo que me recuerda a un meme que señala que, parafraseando, «un minuto más de sueño tiene una duración mucho más corta que un minuto de espera de cuenta atrás del microondas». Ella me cuenta una anécdota, pero recurre a* stickers *y emoticones de Facebook para ilustrarla, lo que le da un toque de vivacidad y elocuencia que me encanta* (Rodrigo, 25 años).

Hay dos procesos implícitos en el acto de *compartir*: apropiación y mediación. Cuando los jóvenes realizan una lectura, ya sea en formato impreso o digital, ejecutan una serie de procesos para organizar la información y dotarla de significados, que leen e interpretan de acuerdo con los límites y referentes simbólicos de su espacio biográfico.

Al compartir la información hacen un ejercicio de apropiación porque no sólo participan en su circulación sino que le añaden nuevos significados que hacen sentido en el contexto de su biografía, escribiendo comentarios o anexándola junto con otro tipo de información (texto, imágenes, audios, videos, etc.). En la dinámica de las redes sociales, los textos pueden adquirir connotaciones completamente disímiles dependiendo de quién es el «posteador»: no es lo mismo leer una nota sobre un acontecimiento político en el muro de un simpatizante, a leer la misma nota en el muro de un abierto detractor, las biografías marcan la pauta de la lectura, el contexto añade significados que se manifiestan cuando compartimos la información. En este aspecto, coincidimos con Rueda (2014), que el tipo de prácticas de lectoescritura que se genera en las redes sociales, corresponde más al «sujeto relacional» que a «la

subjetividad individual» del lector de libros, lo cual también contribuye a no reconocerlas como tales en el discurso de los jóvenes: (2014:11).

Los procesos apropiación y mediación de la información que circula en las redes, son inherentes al acto de *compartir* y generan una suerte de «sobreescritura» de los contenidos, entendida como la información que se agrega a los textos o vínculos proveniente de una gran diversidad de fuentes escritas y audiovisuales. El acto de *compartir* representa en sí mismo un tipo de «sobreescritura», ya que un texto publicado, aún sin comentarios, adquiere nuevos significados y simbolismos en el espacio biográfico.

7.1.3 Los tiempos productivos y dispersos

En el caso de los jóvenes estudiados, la compulsión de conexión se traduce en una inquietud por optimizar y coordinar los diversos tiempos de la vida cotidiana a partir de una resignificación de la relación entre distracción-productividad que afecta centralmente a los modos de lectoescritura. Aunque todos los entrevistados señalaron que el mayor problema de trabajar todo el tiempo conectado a Internet es la distracción permanente del objetivo buscado al comienzo del trabajo, la distracción no necesariamente está cargada de connotaciones negativas.

> *La razón de haber elegido el 5 de febrero es porque considero que fue un día productivo y porque sería el día «prototipo» de cómo me gustaría que fuera mi vida laboral; trabajar, estudiar, escribir y comunicarme sin tener que desplazarme todos los días. (...) la computadora es el objeto que me distrae y me hace productivo al mismo tiempo (...). Hice* multitasking *mientras estudiaba; miraba el Internet, escuchaba música y escribía cosas*» (Dante, 26 años).

La productividad se entiende como el aprovechamiento del tiempo para realizar varias tareas en el menor tiempo posible, que no necesariamente implica partir de un objetivo claro o explícito, ni llegar a un único resultado planificado. Sean cuales sean las motivaciones que llevan a los estudiantes a realizar una búsqueda en Internet, es común encontrar una rápida disgregación de los objetivos iniciales. Las consecuencias de estas distracciones son diversas: en algunos casos generan culpa y ansiedad, mientras que en otros rodeos, atajos o caminos divergentes que contribuyeron a la productividad.

En la siguiente narración de Dante, lo que vuelve productivo o improductivo la lectura de textos digitales en Internet, es la conexión significativa que pueda establecer en la práctica anárquica y compulsiva de saltar de un texto a otro. Asumiendo que dicha práctica es inevitable, necesaria y deseada, se volverá productiva en la medida que pueda generar algún tipo de síntesis cognoscitiva, afectiva o lúdica en su espacio biográfico. Si esta síntesis no se produce, entonces la lectura no produce «*ninguna satisfacción*», no provoca *«una respuesta emocional demasiado fuerte»* y se vuelve *«una especie de «sintonía» de recolección impasible de información»:*

> *Estuve navegando desordenadamente en Internet durante un tiempo que ahora me parece excesivo. Miré superficialmente varios artículos en varios sitios. Los temas de algunos de ellos fueron: compañías que más contaminan, organizaciones que todo el mundo odia, la forma en que funcionan los noticiarios en EE.UU.*, product placement *en videojuegos… Me parece que son artículos sin relación unos con otros porque los iba recogiendo de mis redes sociales, porque me interesa saber sobre muchos temas y porque en ese momento tenía tiempo libre y curiosidad para mirar los artículos. No sentí ninguna satisfacción después de leerlos. (…)Lo que leía o miraba generalmente no me provocaba una respuesta emocional demasiado fuerte, pero memorizaba lo que veía. Era una especie de «sintonía» de recolección impasible de información* (Dante, 26 años).

Como se verifica en otros estudios (Díaz Noci, 2009; Domínguez y Rodríguez, 2005; Fernández, 2005; Goicochea de Jorge, 2011; Lorenzo, 2005; Reig y Vílchez, 2013; Reviglio, 2009; Rey, 2009; Rodríguez de las Heras, 2002), la estrategia fundamental de lectura en la Red se da en forma de hipertexto: de una lectura se desprenden múltiples referencias en variados formatos (videos, audios, otros textos impresos o digitales, etc). También se verifica lo señalado por Lluch (2014:17) para las comunidades de lectores en la Red acerca de la práctica de la «trashumancia virtual» que puede aplicarse para cualquier tipo de intercambio de los jóvenes en las redes sociales. Todas las opciones formales y estéticas de cada una de las plataformas virtuales son aprovechadas en la práctica de la lectoescritura en Red, para transformar los límites de cada una en posibilidades combinables con otras.

Es interesante observar que los jóvenes universitarios, aun cuando no están ante un hipertexto, buscan hacer una lectura hipertextual, es decir, una lectura que salta de un texto a otro usando cada tópico como un vínculo. La forma más usual de lectura hipertextual es detenerse en ciertos puntos del texto central para consultar información en otros textos. Por lo tanto, esto sugiere que la fragmentación, eclecticismo y nomadismo en el manejo y circulación de la información, no llevan necesariamente a la anarquía conceptual sino a un tipo de reorganización simbólica que busca producir sentido en distintos ámbitos *online* y *offline* del espacio biográfico. Como dice Baricco, «el *multitasking* encarna muy bien una idea, naciente, de experiencia. Habitar cuantas zonas sea posible con una atención bastante baja es lo que ellos, evidentemente, entienden por experiencia. Suena mal, pero intentad comprenderlo: no es una forma de vaciar de contenido muchos gestos que serían importantes: es un modo de hacer de ellos *uno solo*, muy importante» (Baricco, 2008: 117).

7.1.4 El tiempo reconocido de leer: representaciones e imaginarios sobre la lectura

> *Quiero poder crear una atmósfera y sentir que estoy en el modo que plantea la lectura* (Yazmín, 26 años).

Las representaciones sobre la lectura y los libros se manifiestan disociadas en el discurso de los estudiantes aunque la experiencia de navegación las integre de formas convencionales o no convencionales. Las primeras están idealizadas y poco practicadas regular y espontáneamente salvo que haya una demanda de un maestro o una fuerte socialización en el ambiente familiar. Los jóvenes reconocen como actos explícitos de lectura los referidos a revistas, novelas o textos escolares en soportes impresos o digitales. En otras ocasiones ubican como lectura todo aquello que es requerido por un profesor/a dentro del ámbito escolar. Entre los materiales que leen se encuentran artículos de internet, notas, reseñas, y contenidos específicamente utilizados para cumplir con una tarea. A pesar de que las prácticas de lectura normalmente se alternan con revisar sus redes sociales y chatear en el celular, las menciones a la lectura refieren a momentos «separados» de otras actividades *online* y *offline*. Coinciden en la preferencia de leer los textos y libros académicos impresos porque pueden hacer anotaciones y subrayados. También coinciden en que el momento de *leer* es un momento solitario, de reflexión individual y sin interrupciones, o en sus propias palabras estar «en el modo que plantea la lectura»:

> *Prefiero leer en mi casa cuando estoy sola y no tengo distracciones. Si son revistas o periódicos lo puedo leer hasta en el transporte público, pero cosas que demandan mayor concentración, es necesario hacerlo en solitario. Porque no me gusta interrumpir mi lectura, me gusta poder hacerlo fluido, no me gusta que me estén hablando o llamando mientras leo, me molesta mucho. Quiero poder crear una atmósfera y sentir que estoy en el modo que plantea la lectura* (Yazmín, 26 años).

La lectoescritura en Red ofrece diversos «modos de estar»: disponible, ocupado, ausente, conectado, invisible, desconectado. Y probablemente «en el modo que plantea la lectura» sea necesario estar desconectado o ausente. Los modos de estar y no estar, nos ayudan a reubicar la lectura tradicional en un nuevo contexto, donde aislarse para leer un libro en solitario constituye uno de las formas posibles de estar en el mundo que sigue gozando de cierto prestigio y legitimidad. En el ejercicio de asociación libre con las palabras «lector», «lectura» y «libros» en la entrevista, predominan las representaciones sobre el valor cultivado de la lectura, el conocimiento enciclopédico, las actividades académicas, y la relación sensorial y afectiva con el papel, como se puede advertir en las siguientes palabras mencionadas con mayor frecuencia por los estudiantes: «Inteligencia», «Vocabulario», «Libros», «Conocimiento», «Biblioteca»; «cultura», «escritura», «valioso», «saber», «olor», «soledad».

Una constatación importante que arrojó la investigación sobre la relación entre prácticas de lecturas emergentes y tradicionales, es que mientras mayor apropiación práctica hay de los actos de lectoescritura en la Red, que se evidencia en la posibilidad de leer de manera dispersa y fragmentaria los textos, y de producir contenidos a partir del hipertexto, existe un menor reconocimiento social de los mismos al punto de volverse invisible en el discurso de los jóvenes. Como ya vimos ninguna de estas actividades en la Red se asocian con leer o escribir. A la inversa, mientras menor apropiación práctica hay de un texto, particularmente en el

caso de un libro impreso —en el sentido de no poder editarlo, linkearlo, fragmentarlo o recomponerlo—, se verifica un mayor reconocimiento simbólico de la lectura. Por lo cual no es de extrañar que las encuestas de lectura tengan un registro tan bajo de las prácticas de lectura en distintos ámbitos y soportes, si éstas sólo están asociadas a la lectura de novelas, ensayos, periódicos o revistas en soporte de papel en el imaginario social compartido de entrevistados y entrevistadores.

7.2 ¿Lecturas fragmentadas, nómades y dispersas?

Ya es un lugar común encontrar en la bibliografía especializada la descripción de los cambios en los modos de leer en Internet, oponiendo, para bien y para mal, la manera en la que antes se leía a la manera en la que se lee ahora: la unidad estalló en fragmentos, la concentración en dispersión, la fuente original se extravió en el hipertexto, la enciclopedia británica sucumbió frente a Wikipedia, la síntesis cognoscitiva naufragó en el *copy/paste*. En esta investigación proponemos abandonar la búsqueda de la síntesis en la profecía autocumplida de la no síntesis, y pensar en nuevos tipos de saberes contingentes, inestables, precarios y afectivamente integrados en el espacio biográfico, que conviven y/o se hibridan con las formas de conocimiento tradicionales. Estos nuevos saberes no se encuentran necesaria ni principalmente en ensayos, reportes de lectura, composiciones, reflexiones críticas u opiniones fundadas, sino en el profuso intercambio de noticias, imágenes, videos, datos sueltos, epígrafes, frases célebres, citas literarias, refranes, etc. que pueden incluir (o no) comentarios personales de quien los comparte.

En los relatos autobiográficos de Isadora, Dante, Bernardo, Rodrigo, Karina y Yazmín se puede observar la práctica de la lectoescritura como un relato incesante que se organiza a partir de cadenas asociativas que superponen, integran y condensan diversas narrativas mediáticas y relatos personales en el espacio biográfico. En la siguiente cita de Isadora, leer *El Padrino* fragmentariamente, y ver la película del mismo modo, pone a dialogar ambas narraciones en un texto compartido, en un contexto de intercambios en las redes (a la espera de *likes*), que las integra y recompone en un lugar distinto de donde fueron tomadas como referencias[7]. En este contexto, leer la novela o ver la película, adquieren una densidad simbólica diferente y plantean conexiones con otros planos de la realidad que exceden por mucho a la lectura aislada y unitaria del libro impreso o al ritual de ver la película en el cine, donde era inadmisible llegar tarde o levantarse antes de que acabara, salvo que fuera muy «mala» o «aburrida».

---

7. «La representación electrónica de los textos modifica totalmente sus condiciones: a la materialidad del libro, sucede una inmaterialidad del texto, sin lugar propio; a las relaciones contiguas impuestas por el objeto impreso les opone la libre composición de fragmentos indefinidamente manipulables; el abarcar de inmediato de la totalidad de la obra, hecha visible por el objeto que la contiene, deviene en el texto electrónico una navegación a lo largo del archipiélago textuales de riveras movedizas. Estas innovaciones imponen, inevitable, imperativamente, nuevas maneras de leer, nuevas relaciones con lo escrito». Chartier, R. (1997). «Las representaciones de lo escrito». En Estudios Sociales, Revista Universitaria Semestral, Año VII, No. 13. Argentina, P.130. Disponible en: http://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/ojs/index.php/EstudiosSociales/article/viewFile/2389/3409

> *Encontré el libro de Mario Puzo El padrino, y como no he visto las películas, me puse a leerlo. Publiqué en Facebook: «Confesión: no he visto El Padrino, pero estoy leyendo el libro ¡muy bueno! ¿Debo ver la peli?, ¿qué es mejor?» Tuvo tres «me gusta» y quince recomendaciones, una de ellas de Aurelio Asiain, un tuitero estrella que me puso nerviosa porque me hizo darme cuenta de que las tonterías que escribo también las ve la gente «importante» no sólo mis amigos cercanos. Empecé a leer El Padrino. Traté de escribir mi novela pero me distraje en Facebook. Promoví un par de eventos del Facebook. Chateé con algunos amigos. (...) Vi videos de danza y de videodanza, me dispersé entre los artículos de la redes. (...)Volví a la lectura del Padrino pero me dio curiosidad la película y vi sólo las partes que correspondían a las partes del libro que ya había leído* (Isadora, 29 años).

En el relato de Isadora, se advierte que la visión fragmentada de la película de Martin Scorsese y la lectura interrumpida del libro de Puzo, no se convierten en retazos esparcidos anárquicamente en el mar virtual, sino que se recomponen en una nueva producción cuyas conexiones más significativas las encontramos en el espacio biográfico practicado en las redes sociales.

La nueva producción, como veremos a continuación, adquiere la forma de una representación narrativa y visual de una escena particular presente en el libro y en la película. También es interesante señalar que *fragmentación* en este caso no refiere a que Isadora haya leído sólo algunos episodios del libro, sino a que su lectura se realizó en varios tiempos, y entre un tiempo y otro, fue alimentada visualmente e hipertextualmente. Significa que entre el inicio y el fin del libro, se habilitaron «sistemas de paso» (Baricco, 2008). Uno de ellos fue generado por ciertos episodios de la película, otro por las reseñas, comentarios y videos que encontró dispersos, y quizás el más importante, el producido por el intenso intercambio de *likes* y comentarios en sus redes sociales.

Unas semanas después de recibir la crónica anterior, se le hicieron las siguientes preguntas a la autora de la crónica:

> *E: ¿Terminaste de leer* El Padrino*?, ¿lo leíste completo?*
>
> *Isa: Sí, me tardé más de lo pensado, lo dejé unas semanas, (olvidado) y lo retomé tiempo después. Para cuando lo terminé de leer había leído ya sobre la historia y la saga completa. No pude resistir no indagar antes de acabarlo.*
>
> *E: ¿Terminaste de ver la película, la viste completa?*
>
> *Isa: No, la empecé a ver antes de terminar el libro, y la dejé porque en ese momento dejé ambas cosas, el libro le puse pausa un tiempo. La película ya no regresó a la lista de pendientes.*
>
> *E: ¿Buscaste algún otro material en Internet (biografías, reseñas, videos, etc.) para completar o entender algún otro aspecto de la historia?*

> *Isa: Sí, busqué varias reseñas, videos de la película y entrevistas con los actores. Me recomendaron tanto la película y el libro, ambos con el mismo grado de importancia, que me interesó mucho más el fenómeno de la obra que ella misma.*
>
> *E: ¿Qué tipo de comentarios hiciste en tu cuenta de Facebook?, además de* likes, *recibiste algún comentario?*
>
> *Isa: Pedí que me dijeran qué sería mejor, si leer uno o el otro, y recibí diferentes puntos de vista personales sobre por qué la película es una obra maestra y por qué leer el libro es mejor. Recuerdo que preferí leer el libro, aunque me gustaba más la idea de ver la película, —en un gesto de flojera culposo, porque pensé que siendo una obra maestra su narración debía ser relevante, no me lo pareció, y sentí haber hecho trampa con ella porque tanto los personajes como los escenarios y las situaciones tenían ya la atmósfera de la película de Scorsese, así que siempre le deberé a él que al leer el libro todo tuviera el filtro y la gama de colores setentera del filme.*
>
> *E: Si tuvieras que contarle a alguien sobre la historia del Padrino, ¿a qué partes del libro y/o secuencias de la película recurrirías?*
>
> *Isa: La fiesta de la boda de la hija del padrino, es una escena enorme, tanto en el libro como en la película, en donde en pocos minutos se dibuja todo el escenario y el carácter de varios personajes. Se demuestra la parafernalia de la sociedad de entonces, las relaciones complejas de la comunidad italiana, los acuerdos tácitos con ciertas autoridades y el orden jerárquico que se hace evidente al final de la escena, en la oficina de Vito Corleone. Se pasa de la alegría familiar, luminosa, rosa y romántica, a la crueldad de la oscuridad del escritorio donde se hacían tratos no tan luminosos. Creo que las imágenes que tengo, aunque las leí, vienen principalmente de la película, aunque la haya visto a la mitad.*

La selección de la escena/secuencia de la boda como producto final de la versión condensada en la cadena de asociaciones entre: libro/ Facebook/*likes*/ comentarios/ película/ reseñas/ videos/ Facebook/ libro, y el conjunto de intervenciones realizadas sobre el libro y la película respectivamente (prescindiendo del principio y del final del libro y de la película), constituye una síntesis visual y narrativa muy significativa que no desmerecen al libro ni a la película. Pero quizás el dato más interesante del relato de Isadora sea que luego del impacto que produjo su «confesión» en el muro de Facebook de que no había visto la película, terminó interesándole «*mucho más el fenómeno de la obra que ella misma*». Es decir, la cadena de asociaciones que se genera alrededor del libro *El Padrino*, mediada intensamente por los intercambios en las redes sociales, resulta mucho más atractiva que la obra de Puzo o de Scorsese. Estos movimientos configuran una experiencia muy particular de lectoescritura que privilegia el movimiento sobre el acopio de información: «Les gusta cualquier espacio que genere una aceleración. No se mueven en dirección a una meta, porque la meta es el movimiento. Sus trayectorias nacen por azar y se extinguen por cansancio: no buscan la experiencia, lo son. Cuando pueden, los bárbaros construyen a su imagen los sistemas con los que viajar: la red, por ejemplo. Pero no se les oculta que la mayor parte del terreno que deben recorrer está hecha de gestos que heredan

del pasado y de su naturaleza: viejas aldeas. Lo que hacen entonces es modificarlos hasta que se convierten en sistemas de paso» (Baricco, 2008: 115).

En el siguiente ejemplo de Dante, las operaciones e intervenciones sobre *Rayuela*, la novela de Julio Cortázar, son aún más significativas, porque producen una metamorfosis reflejada en un cuento escrito a partir del hipertexto, y que sólo se puede leer si se está conectado a Internet. Al igual que a Isadora, le pedimos a Dante que profundizara su reflexión sobre la experiencia que había tenido con el ensayo de Cortázar, a dónde lo había conducido y qué tipo de síntesis había producido.

> *De Cortázar sólo he leído este ensayo (Aspectos del cuento) y algunas partes de* **Rayuela**, *pero no mucho más. Durante mis clases de diseño web en la UAM el profesor Bruno de Vecchi nos recomendó darle un vistazo a* Rayuela *para comprender mejor el concepto de hipertexto.* Rayuela *sería una especie de hipertexto simple o prototípico porque puede leerse de dos (al menos) formas distintas. Una de las características básicas de un hipertexto es esa lectura no lineal. Sin embargo, digo que* Rayuela *es un hipertexto simple porque la mayoría de los hipertextos ofrecen al lector muchas más opciones (...). El único momento en que el lector ejerce su voluntad es cuando elige uno de estos dos caminos. Aunque en el prólogo, me parece, Cortázar dice que su libro se puede leer saltando de un capítulo a otro como uno quiera. Mis experiencias con estos temas se vincularon en forma de un cuento en hipertexto que compartí con todos en el equipo y que tenía el título de Relato del futuro, pero que actualmente no está en línea pues estoy en busca de un sitio donde alojarlo* (Dante, 26 años).

Dante nos envió su cuento en hipertexto donde el lector tiene la oportunidad de profundizar en algunos detalles que le permiten colocarse en la posición del protagonista. La historia comienza con una breve descripción de un día común en la vida de Félix, sólo lo necesario para permitir al lector tener una impresión de él y conocer su historia en el momento que se va desarrollando. Para esto, la historia tiene hipervínculos que le dan la opción al lector de ampliar la información disponible en relación con las actividades que hace o simplemente irse a dormir e iniciar un nuevo día. A continuación se presenta un ejemplo del funcionamiento de esta historia hipertextual:

> *Antes de llegar a su departamento Félix compró alimentos. Los puso en el refrigerador. Puso el resto de sus cosas sobre una mesa ordenada que tenía una pila de hojas de papel que usaba para escribir cualquier cosa.*
>
> *Apagó la luz y se fue a dormir.*

Si el lector da clic en las palabras subrayadas, le conectará a otra página en donde se desarrolla esta parte de la historia. Por ejemplo, al dar clic en «pila de hojas de papel», tendrá acceso al contenido de las hojas que están sobre la mesa:

> *Mis manos ayer posadas sobre las páginas de un libro, metidas entre las palabras. Mis manos eran como un par de montañas lejanas, pero mías. Mis manos como peñascos pulidos por olas. Mis manos naves en ningún lado.*
>
> *Hace años, cuando me recostaba para dormir, percibía algo inmenso, fuera del mundo, que era parte de mi cuerpo, unido a mí, pero yo no podía encontrarlo o usarlo como extremidad. Veía algo en mi mente; era una especie de dedo gigantesco, un apéndice estelar o interdimensional.*
>
> *Hace mucho que no lo percibo y no lo veo. Ayer lo vi en mis manos antes de dormir. Pero ahora mismo se ven normales, incluso pequeñas.*
>
> *Dejar la hoja de papel.*

Al dar clic en «Dejar la hoja de papel», regresa a la página anterior y continúa con la historia. Así, se presenta un hipervínculo distinto porque es obligatorio para poder continuar con la historia. Una vez que se da clic en «dormir», inicia un nuevo día en la trama del cuento.

Dante conoce muy poco de la obra de Cortázar, solo leyó el ensayo *Aspectos del cuento* y algunos pasajes de *Rayuela*, lo suficiente para comprender lo que podría considerarse una génesis del hipertexto. En su cuento hay algo del ADN del famoso escritor, pero si algún interesado o cómplice del circuito de sus redes sociales llega al cuento de Dante a través de un *link* compartido, nunca podrá reconocer la marca constitutiva de *Rayuela*. Porque como bien lo expresa Baricco, una vez más «(...) el saber que importa *es el que es capaz de entrar en secuencia con todos los demás saberes*. No existe casi ningún otro criterio de calidad, e incluso *de verdad*, porque todos se los traga ese único principio: la densidad del Sentido está allí por donde pasa el saber, donde el saber está en movimiento: todo el saber, sin excluir nada. La idea de que *entender* y *saber* signifique penetrar a fondo en lo que estudiamos, hasta alcanzar su esencia, es una hermosa idea que está muriendo: **la sustituye la instintiva convicción de que la esencia de las cosas no es un punto, sino una trayectoria, de que no está escondida en el fondo, sino dispersa en la superficie, de que no reside en las cosas, sino que se disuelve por fuera de ellas, donde realmente comienzan, es decir, por todas partes».** (2008: 110. Las negritas son nuestras).

A pesar de la obvia dispersión constitutiva de la navegación en la Red, la información que se consume en diferentes formatos y plataformas, se recrea y organiza en diversas cadenas asociativas que no son evidentes en un producto único con un principio, un desarrollo y un final identificable y reproducible dentro de los cánones tradicionales. Las nuevas formas de leer: hipertextuales, hiperreferenciales, hipervinculadas pueden ser el epicentro para una lectura mucho más amplia que involucre nuevos elementos, temas, lecturas y soportes, como puede observarse en la narración de Dante acerca de su acercamiento a Borges a partir de un *link* que encontró en *Twitter* sobre *haikus*, donde por cierto destaca el papel que juega en la organización conceptual de la información, la recomendación del profesor:

> *Vi en Twitter la opinión [link] de que ningún occidental sabía escribir haikus y puso de ejemplo algunos que había escrito Borges [link]. No supe formarme una opinión porque no sé nada de haikus. Recordé que mi profesor del taller de escritura en la UAM, Héctor Manjarrez, había escrito en Letras Libres un artículo [link] donde comentaba el libro de memorias de Adolfo Bioy Casares sobre Jorge Luis Borges (el libro de Bioy Casares se titula* Borges*) y quise leerlo de nuevo (lo había leído hace algunos años pero no recordaba casi nada). Manjarrez había seleccionado distintas secciones de cuando visitaron México y las había comentado con sarcasmo. El artículo tenía la intención de satirizar tanto a Borges como a México. Me sorprendí cuando Borges mismo dice que es racista, no como alguna metáfora inusual, sino para hacer explícito que no le agradaban los negros. Leí los comentarios, casi todos en contra del autor del artículo, y pensé que no había razón para ofenderse tanto y sentir que debían defender a Borges o insultar a Manjarrez. Busqué más al respecto y me enteré que Borges en verdad era racista. Pensé que casi nadie habla de la parte «fea» de Borges porque su obra tiene méritos aparte de su vida personal. Pensé que de todas formas estaba bien que Manjarrez hubiera hecho ese artículo. Pensé en el papel de la obediencia en la escritura. Pensé que en la escritura y en el arte no debe haber obediencia pues más bien sería publicidad, propaganda o algo distinto* (Dante, 26 años).

Las crónicas de Isadora y Dante son especialmente ilustrativas del tipo de productos que resultan de reciclar y metamorfosear los fragmentos de diversos relatos impresos, narrativas mediáticas y contenidos digitales, y de construir síntesis a partir de ignorar, más que prescindir de las fuentes originales. También sus relatos nos confirman la importancia que sigue teniendo el capital cultural y simbólico en la calidad de la producción de nuevos saberes y síntesis cognoscitivas. Aunque practiquen el mismo tipo de operaciones en la Red y posean idénticas habilidades digitales, no todos los jóvenes generan textos de tanta calidad reflexiva o literaria.

7.3 El salón de clases como espacio de negociación entre prácticas tradicionales y emergentes de lectoescritura

La mayoría de los estudiantes de comunicación entrevistados reconoció a la universidad como un ámbito de socialización importante en sus gustos e intereses respecto a la lectura. En ese sentido, las actividades escolares (independientemente del soporte donde se ejerzan), la relación con los profesores, la estructura curricular, y el conjunto de intercambios formales e informales que dan en el salón de clases y otros ámbitos de convivencia dentro y fuera del claustro, siguen siendo centrales en la experiencia del aprendizaje y en las modalidades de lectoescritura privilegiadas. Ninguno de los estudiantes señaló que Internet estuviera reemplazando (ni que fuera deseable) de una forma particular o general, a la escuela, al profesor/a o el salón de clases. Tampoco manifestaron la necesidad de que los profesores tuvieran que actuar como ellos lo hacen en las redes socio digitales para volverse más com-

petentes frente a sus ojos. Cuando se le preguntó a un grupo de alumnos que cursan el último año de la carrera[8], qué cualidades debe de tener un buen profesor, y si es necesario que posea las mismas habilidades digitales que los estudiantes, muy pocos mencionaron que fuera «indispensable», aunque sí recomendable, sobre todo por la posibilidad de mayor acercamiento que les brindaba poder comunicarse con ellos a través del correo electrónico o las redes sociales.

> *Me parece irrelevante que sepa más o sepa menos de las tecnologías. Es más importante lo que dice y cómo enseña y dejar que los alumnos (as) experimenten y se ayuden con los instrumentos que están al alcance de la mayoría. Sin embargo, considero también que un profesor que está más familiarizado con las aplicaciones digitales puede compartir experiencias nuevas con los que aún no y por tanto, nutrir el conocimiento. Si un profesor es ajeno a todo este mundo digital no estaría demás que invitara a sus alumnos a ponencias sobre programas o páginas que podrían influir para bien a su persona y sus alumnos(as)* (Iris Dalilah, 23 años).

Vale la pena resaltar, que a diferencia de lo que opinan algunos teóricos de la educación acerca de la incorporación de las TICs en las aulas, Iris considera que los profesores deben dejarlos experimentar en su territorio, más que intervenirlo y adecuarlo para fines pedagógicos. En ese sentido, es importante traer aquí la reflexión sobre los resultados relativos de la adaptación de los videojuegos de estrategia para fines didácticos en la escuela primaria. En nuestra investigación sobre[9] la experiencia de las familias de menores recursos con las computadoras portátiles que distribuyó el Plan Ceibal en Uruguay (XO), se advierte que aunque algunos de los juegos que vienen con la XO son de mucha calidad y tienen todos los componentes lúdicos para hacerlos atractivos, no despiertan el mismo interés que los comerciales porque frente a los ojos de los niños sufren una suerte de colonización por parte de la escuela. Otras investigaciones en la escuela secundaria llegan a conclusiones similares (Piracón, 2015). Internet, sin lugar a dudas, constituye un territorio autónomo para los adolescentes, donde se mueven prácticamente sin mediación de los adultos (Bringué y Sábada, 2011), y esa percepción que se confirma en sus prácticas, descarta la intervención del ámbito escolar, que por el contrario es vivida como intrusiva y anacrónica.

No obstante, cada vez es más habitual que los profesores creen un grupo en Google o en Facebook para compartir lecturas y enlaces a páginas y sitios Web, pero de estas iniciativas lo que más valoran los estudiantes es la ventaja de mantener una comunicación constante, y más cercana con el profesor:

---

8. Esta pregunta específica se hizo posteriormente por correo electrónico, a un grupo de alumnos de la carrera de onceavo trimestre (al final de la carrera) que no participaron originalmente en el estudio.
9. Ver Winocur R. y Sánchez Vilela, R. (2013) Evaluación cualitativa de las experiencias de apropiación de las computadoras portátiles XO en las familias y comunidades beneficiarias del Plan Ceibal. BID/CENTRO CEIBAL/ UAM/UCU. http://www.ceibal.org.uy/index.php?option=com_content&id=909&Itemid=58

> *Me parece que es importante que los profesores manejen al menos una de estas redes o aplicaciones, y esto con el único fin de mantenerse en comunicación con los alumnos, ya que en la actualidad es mucho más práctico enviar mensajes, compartir archivos multimedia, etc. Sin embargo no creo que sea necesario, además de que no creo que el hecho de que un profesor no utilice estos medios lo haga un mal profesor, por consiguiente el usar estas herramientas no lo hace un buen maestro, ser un buen maestro, como ya lo mencione en la pregunta uno, requiere de muchas más cualidades y aptitudes* (Mercedes, 27 años).

Si bien la mayoría de los profesores de comunicación de la UAM ya utilizan alguna aplicación o plataforma virtual para comunicarse con los alumnos, indicar tareas, «colgar» lecturas o motivar la reflexión sobre las mismas, siguen manejando en clase recursos didácticos tradicionales para promover la lectura y comprensión de los textos. Por su parte los estudiantes, independientemente del soporte donde lean (libro impreso, fotocopias del libro, PDF, impresiones de PDF), siguen valorando y practicando dichas estrategias tradicionales en el ámbito escolar, como bien lo señala Delia Lerner: «cuando una institución incorpora las nuevas tecnologías, suele asimilarlas a sus esquemas anteriores y —al menos en este primer momento— su incorporación no produce una transformación en las costumbres didácticas» (2012:23). Sin embargo, coincidimos con Inés Dussel (2012) que la oposición entre escuela/universidad y TIC, es menos taxativa de lo que parece, pero ciertamente hay muchos elementos que se encuadran en lógicas distintas en cada uno de esos ámbitos. ¿Entonces qué papel juegan en la universidad las modalidades de lectoescritura emergentes que practican cotidiana y compulsivamente los jóvenes en diversos dispositivos digitales, y que básicamente se expresan en lecturas y producción de contenidos hipertextuales?

7.4 Uso pragmático de todas las plataformas, soportes y recursos físicos y digitales

Aunque el desplazamiento desde los libros, las enciclopedias y las bibliotecas hacia los buscadores de Internet y las redes sociales es masivo y generalizado, al momento de resolver las tareas escolares o trabajos de investigación, los estudiantes se enfrentan con diversos problemas para validar la información o elegir entre muchas posibles opciones de contenidos en la Red. De ahí que algunos todavía recurren a la biblioteca cuando no encuentran el texto en Internet, o al profesor para que les recomiende expresamente dónde ubicarlo dentro o fuera de la Red. En cuanto a los textos escolares, a la gran mayoría le parece incómodo y desagradable leer en PDF o formatos digitales y optan por realizar las lecturas largas en fotocopias, impresiones del PDF o libros impresos. Esto resulta interesante cuando lo comparamos con la cantidad de textos cortos que leen y reproducen en formatos digitales, pero la comprensión de los textos más largos y complejos se facilita en los formatos impresos. En síntesis, recurrir a un PDF para leer un libro académico, no es una opción definitiva frente al texto impreso sino una operación pragmática cuando no se dispone del libro o de las fotocopias.

> *Prefiero impreso. Siempre. Pero hay libros que no se encuentran impresos, que es cuando los busco en PDF. Por lo regular es cuando recurro a la pantalla, pero prefiero el libro porque puedo consultarlo (...) cuando quiera volver a leerlo, es más fácil para mí encontrar en dónde porque ya doblé la hoja, o porque ya tiene anotaciones, que en el digital que es como de «argh, ¿dónde era?»* (Samantha, 21 años).

La mayoría de los estudiantes señalaron que desde su ingreso a la universidad se ha intensificado su gusto y práctica lectora. Incluso, las actividades académicas han motivado a algunos para adquirir, recuperar o incrementar el hábito por la lectura de distintos textos:

> *Pues sí, he notado que leo un poco más. Tampoco es que yo sea un asiduo lector, la verdad es que no, precisamente por el tiempo. Pero a raíz de que comencé la carrera, por el hecho de que nos dejan muchas lecturas, (...) desarrollas una especie de gusto por eso. Es como rencontrarte con ese gusto por la lectura y por eso he estado leyendo de temas que ya son más de mi interés como ciencia ficción, terror, cosas así* (Hernán, 25 años).

> *Sí, leo más, porque antes si leía pero como Crepúsculo, y bueno, más bien leía como cosas que me interesaban a mí. Me acuerdo que mi último año de prepa leía puros libros que me interesaban, novelas pero que yo quería leer (...) me leí 32 libros en un año y ya de ahí ya no he podido leer ni tres que yo quiero, porque todo son de las copias, las copias, las copias. Eso es lo que leo* (Karen, 19 años).

Este último ejemplo es particularmente interesante porque si Karen hubiera sido entrevistada el año que leyó 32 libros de la saga de Crepúsculo y otras parecidas, hubiera quedado registrada como una excelente lectora en los resultados de la encuesta, mientras que si la interrogaban el año que leyó cientos de páginas en fotocopias de textos académicos, hubiera quedado caracterizada como una «no lectora».

Dentro de la constante diversificación de tareas simultáneas en la Red, la lectura tradicional no pueda ser practicada ni compartida mientras se revisa Facebook, se leen otros artículos o se hacen otros trabajos:

> *Yo creo que siempre es bueno leer solo. (...)Y la lectura, creo que es un ejercicio de reflexión individual. O sea, tal vez después de leer puedes ir con una persona que leyó lo mismo y discutir el texto pero creo que sobre todo la literatura es lo que debes leer solo. Tal vez textos académicos, textos informativos, noticias, de prensa... tal vez sí es más factible leerlos en grupo porque permite una discusión al momento, además de la necesidad de discutir al momento un asunto actual* (Antonio, 18 años).

En el testimonio anterior, es interesante observar cómo las noticias son los textos que mejor se adaptan al lenguaje de las redes sociales porque nacen, se reproducen, viajan y mueren con la misma velocidad que los intercambios que se producen cotidiana y permanentemen-

te a través de todos los dispositivos digitales. Nuevamente aparece aquí la diferencia analizada en apartados precedentes entre *leer* y *compartir*: Se *leen* libros impresos o digitales, se *comparte* información de todo tipo y formatos.

Las redes sociales junto con las aplicaciones que permiten hablar, o mandar mensajes de manera gratuita (como WhatsApp), son los medios más usados para resolver la organización del trabajo en equipo. El uso de Facebook para coordinar y asignar tareas para los trabajos en equipo, y el de Google Drive y Dropbox para almacenar y compartir documentos en tiempo real, son quizás los cambios más importantes en la forma de organización del trabajo escolar. Si bien su uso es muy generalizado y cómodo, esto no implica que sea eficiente:

> *Hemos intentado eso de: —termino mi parte, la envío al grupo de Facebook y ya las vamos juntando. (...). pero nos hemos dado cuenta que no nos resulta, que no es efectivo* (Hernán, 25 años).

De ahí que no sustituyen las reuniones físicas para dividirse las tareas antes de una entrega o arreglar las presentaciones finales, pero son claves a la hora de convocarlas y organizar el trabajo. Es de hacer notar que la preferencia por reunirse presencialmente, es coherente subjetivamente con la preferencia de leer en impreso por la sensación de una mayor apropiación de la información en la relación cara a cara. Aparentemente los estudiantes sienten una mayor percepción de realidad y materialidad, cuando se vinculan personalmente a los compañeros de equipo, o leen un libro impreso, que cuando se trata de lo mismo pero digitalizado.

La lectura en distintos formatos, digital e impresa, convive con múltiples fuentes y plataformas a lo largo de un día «normal» en la vida de los estudiantes. Recuperan instrucciones para hacer la tarea a través de correos electrónicos enviados por los maestros, realizan lecturas derivadas de esas instrucciones en ambos tipos de soportes, comparten la interpretación y significación de sus experiencias a través de los numerosos medios de comunicación que tienen a la mano, reproducen contenidos impresos a formatos digitales que son nuevamente impresos, los impresos son re-apropiados y reconstruidos para hacer sentido a los lectores a través de búsquedas en Internet, y las lecturas digitales se vuelven impresos o se buscan en este formato para una mayor comodidad en su experiencia de lectura. En ese sentido coincidimos con Albarello (2011), que para el caso de los textos universitarios: «La pantalla no genera un tipo de lectura totalmente novedosa, sino que existe una remediación de la lectura que toma elementos de la lectura del impreso y genera otro nuevos, pero todos funcionan de forma complementaria de acuerdo con determinadas metas y estrategias de lectura, de naturaleza cambiante y vinculadas con necesidades diversas de información, comunicación y entretenimiento.» (2011:168)[10]. En sentido figurado, cuando se lee un PDF se *sostiene* el papel aun cuando se lo mira en la pantalla, también se siguen las líneas y cambian las páginas de la misma forma.

---

10. Albarello, F. (2011). Leer-navegar en Internet: las formas de lectura en la computadora. La Crujía, Buenos Aires. p. 232.

En el siguiente ejemplo se puede advertir claramente el tipo de negociación que se produce entre diversos soportes, lugares de referencia y recursos institucionales. El recurso más usado cuando hay dudas o dificultades para comprender un texto es tratar de aclarar su significado realizando búsquedas en Internet, pero este recurso resulta muchas veces insuficiente, entonces se recurre al compañero, al libro y en última instancia se le pregunta al profesor:

> *Cuando no entiendo las cosas, por lo regular busco en Internet o busco en otros lugares más bibliografía acerca de ese tema. Si es algo del autor y de plano no le entiendo, pues entonces sí busco alguna explicación de algún teórico sobre ese teórico, o sobre lo que quiso decir, o si no, pues ya de plano le pregunto a Antonio o me espero hasta el otro día a ver qué dice la profesora de eso* (Jimena, 20 años).

No pensamos que este orden implique algún tipo de jerarquías, sino que forma parte de una estrategia de utilización de todos los recursos disponibles para reconstruir el sentido del texto, donde Internet es el más rápido y está todo el tiempo disponible, pero les resulta el menos confiable, mientras que el profesor y los libros siguen siendo las fuentes más autorizadas. Debido a la naturaleza de las lecturas que hacen con mayor frecuencia, textos universitarios que implican un grado importante de complejidad, es común que accedan a Internet para complementar los temas que están tratando, ya sea informándose con mayor detalle sobre determinado autor o incluso buscar algún video que ilustre de manera gráfica el tema. Por lo general la búsqueda se realiza en un primer momento a través de Internet, como se puede observar en el testimonio de Viridiana, que utilizó como estrategia partir, en el buscador de Google, desde las últimas páginas hacia las primeras porque estima que lo que aparece en las primeras páginas es lo más citado, lo más buscado o lo mejor posicionado por estrategias de *marketing*, pero no necesariamente lo más confiable:

> *Pues definitivamente entro a Internet. Después pongo como palabras clave y me voy a las últimas páginas de Google, la 11, 12 y voy regresando al inicio y voy sacando como lo más importante, voy leyendo. Comienzo a ver los* links, *no todos obviamente. Comienzo a leer la pequeña información que viene ahí abajo para guiarme y dependiendo de lo que lea, si es como algo importante y así, selecciono información y la paso y pues ya la redacto* (Viridiana, 20 años).

En el caso de Antonio, la calidad en la redacción y la argumentación, así como la importancia otorgada al autor o a la fuente, son criterios para validar los datos de los sitios de consulta. Algunos señalan que dichos criterios provienen de la práctica escolar y las orientaciones que reciben de los profesores y también de su propia experiencia adquirida en la navegación:

> *Cuando un texto está muy mal redactado y con muy mala ortografía... veo un blog así y digo «qué asco» o sea, no. Esto no, o sea, lo leo pero dices: «no». Hasta duele leerlo y dices: «no, no, no veo como una argumentación sólida... no» Entonces eso lo haces a un*

> *lado. Ya después busco algo más que parezca un poco más sólido, o sea, que hayan ciertos argumentos, que no sea siempre... pues perogrulladas en las que dicen: «esto es así porque así» o sea cosas que ya se saben, sino que... qué más puede ofrecer cierto sitio* (Antonio, 18 años).

En el siguiente ejemplo, vemos cómo la consulta de la popular Wikipedia, muy utilizada al inicio de la carrera, se ha relativizado aunque continúa siendo una estrategia de reducción de complejidad que les permite ordenar la búsqueda a partir de los *links* que poseen todas las entradas que los van derivando hacia otros sitios y lugares:

> *Por lo regular antes buscaba las cosas en Wikipedia y ahí me quedaba, pero últimamente sí es Wikipedia (...) pero para darme una idea más o menos de lo que me están pidiendo, de lo que trata el tema y ya después es buscar en otros sitios. O sea, anteriormente era lo primero que encontraba y se escuchaba medio claro ya lo agarraba y eso lo leía ¿no?* (Jimena, 20 años).

Otro criterio de baja confiabilidad reside en lo que resulta sospechoso de estar vinculado o producido, directa o indirectamente por «el poder»:

> *Y también consultar los medios que se conocen por ser afines al sistema o al poder, para comparar lo que se está diciendo... saber qué información es veraz; generar un criterio. Al final de cuentas la información es casi la misma, lo que cambia es cómo se estructura para darle ese sentido subjetivo a lo objetivo de lo que está redactado; la noticia o no sé* (Antonio, 18 años).

La mayoría reconoce que la universidad ha jugado un papel formativo clave al respecto, al brindarles herramientas de análisis de la información que les permiten decidir qué contenidos son válidos o útiles para los fines de las búsquedas:

> *Yo diría que sí, porque aquí nos han enseñado mucho el hecho de que uno tiene que hablar con fundamentos. Todos tienen una opinión respecto a todo, pero no todas las opiniones están bien fundamentadas. Entonces lo que ha cambiado es que al buscar la información trato de que esté bien fundamentada, que sea más puntual y, en algún sentido, válida* (Hernán, 25 años).

El hábito más común para compartir materiales de lectura impresos conserva rasgos de las prácticas de socialización de los soportes predigitales: regalan libros, los prestan, los toman de bibliotecas personales de conocidos y muy excepcionalmente los adquieren en librerías cuando cuentan con los medios para hacerlo. Asimismo, todos los testimonios citados a continuación hablan de una fuerte conexión emocional con el libro impreso a partir de referentes afectivos muy importantes en la vida de los estudiantes, como los padres, tíos, madrinas y los abuelos:

> *Entre muchas de sus novelas elegí* La mala hora *por ser una de las novelas favoritas de mi abuelo* (Beatriz, 23 años).
>
> *García Márquez es uno de los escritores favoritos de mi papá, sabía que su ejemplar de* Memoria de mis putas tristes *estaba en su librero y de ahí lo tomé* (Tania, 19 años).
>
> *En la casa existen dos ediciones de* Cien años de soledad*. Una de ellas es la primera edición, aunque ignoro qué número de reimpresión sea. Este libro lo compraron mis padres cuando estaban viviendo en Uruguay, y de ahí que tenga un alto valor sentimental en la biblioteca familiar* (Maury, 33 años).
>
> *Lo conseguí porque mi hermana lo compró en una librería y lo vi entre los libros que tenemos en casa y decidí leerlo* (Cynthia, 20 años).

Es importante destacar el hecho de que la mayoría de las familias de los estudiantes tenían un libro de García Márquez en su biblioteca, aunque no tuvieran un *habitus* fuerte de socialización literaria, les permitió resolver satisfactoriamente la tarea que planteó la profesora con dicho autor, como veremos más adelante.

Según el tipo de texto y los recursos físicos y digitales que dispongan, se decide el formato desde el cual se accede al mismo, pero esto no implica que se limite únicamente a un soporte en particular, sino que se observa un constante salto de uno a otro, de impreso a digital, de libro a fotocopia, de computadora a teléfono o tableta. La lectura de libros y textos escolares, como ya se señaló, la mayoría coincide en que prefieren hacerla en un libro impreso antes que en un soporte digital:

> *Me gusta más tener el libro impreso porque puedo subrayar, puedo hacer anotaciones, este… y siento que… pues no sé, estarlo tocando, la textura, es, como estar más cerca del libro. Adentrarte más. El de Malcolm lo fotocopié, pero venía incompleto. Entonces tuve que recurrir al PDF que nos envió la profesora, pero sólo para completar lo que hacía falta. Y sí era un poco más complicado leerlo porque en la computadora, la luz de la computadora, me lastimó, entonces sí. Es complicado* (Samantha, 21 años).

La lectura fragmentada de diversos textos en soportes digitales produce nuevas sinergias y organizaciones conceptuales en las formas tradicionales de leer. Si se realiza una búsqueda de información que responde a motivaciones y exigencias académicas, al trascender un medio y poder reconstruir la información desde diferentes medios, ya sea de manera presencial o de manera virtual, puede generar un interés nuevo, real y ajeno a la propia universidad, ya que los mismos estudiantes han hecho esta reconstrucción desde los espacios que relacionan con sus intereses.

No existe un método consciente de sistematización de la información. Los hipervínculos que parten de un texto digital o impreso se convierten en información agregada que suman refe-

rencias a la lectura pero no formarán parte de la «bibliografía» explícita o registrada del lector. Al parecer, esa lectura hipertextual no sólo se da por una necesidad de enriquecimiento de la lectura tradicional, sino que también tiene un sentido lúdico. El *salto* de un texto a otro rompe con la idea de que para comprender un texto se debe ir del principio al final, y este «desorden» no conduce necesariamente a la anarquía conceptual, o a un déficit de comprensión, como se puede ver, en las tareas que hicieron sobre una lectura de Gabriel García Márquez en el contexto del taller de escritura del módulo de prensa.

7.4.1 Lecturas fragmentadas y expandidas

Si bien hasta no hace mucho, los jóvenes tenían en el día a día una serie de interacciones con los libros, los periódicos, sus maestros e incluso con la radio, la televisión y el cine, que sumaban elementos a sus lecturas y que se incorporaban en la síntesis conceptual que hacían de los textos, estas referencias eran más homogéneas y provenían de fuentes *autorizadas.* Ahora la cantidad de información que se mezcla en la creación de conceptos es inconmensurable, el origen de la red de relaciones que componen las ideas se hace cada vez más difícil de rastrear. En estas nuevas condiciones donde se ejerce la lectura, hemos podido comprobar, al igual que otros estudios (Albarello, 2011; Andrade, 2007; Castellanos, 2001; Chartier, 1997; Chartier, 2010; Domínguez y Rodríguez, 2005; Friera, 2002; Igarza, 2011; Rey, 2009); que cada vez se lee más rápido, por menos tiempo, y se busca la diversificación de las fuentes y sus medios. Estas prácticas se manifiestan como lecturas fragmentadas y expandidas. Respecto al primer tipo, los estudiantes hacen lecturas *online* que los llevan a dar «saltos» de un texto a otro constantemente, a veces para realizar búsquedas que complementen la actividad principal, otras veces para terminar en un lugar muy alejado del que comenzaron. Es muy común llegar a un texto en línea —ya sea porque se buscó con precisión o porque se llegó a él en el transcurso de los clics— abrirlo, leer unas cuantas líneas (las suficientes como para saber si interesa o no) y ponerlo en una lista de espera (dejar la pestaña abierta para retomarla más tarde, poner el *link* en una lista de lectura, descargar el texto y archivarlo, etc.). Esa serie de descubrimientos, de textos acumulados, es posible que se retome en cualquier momento y que cuando así sea, se lean otras líneas y se pase a algún otro texto, que nuevamente podría estar o no relacionado con la lectura de origen. La lectura fragmentada sería entonces el tipo de lectura que admite la «dispersión» a través del *multitasking,* como principal insumo para ser productivo en la red. En una lectura fragmentada los textos no se dejan inconclusos necesariamente por falta de interés, sino por la necesidad de cambiar de tema o de espacio y en cierto sentido esto tiene que ver con la rapidez con la que cambian los contenidos y circulan en la red y la necesidad de ir de acuerdo con estos cambios, como si fuera una medida de adaptación de los jóvenes a las condiciones del espacio virtual. Aunque es difícil reconocer en qué momento toda esta información hace síntesis, o genera algún tipo de conclusión, los jóvenes no la consideran desechable ni azarosa, sino potencialmente reutilizable en algún momento, o al igual que con cualquier objeto físico, susceptible de ser coleccionable. Es decir, guardar todos los *links* y textos, por el simple placer de poseerlos.
El segundo tipo de lectura, que hemos denominado expandida, refiere a la diversificación de

las fuentes de consulta a través del consumo de una variedad de información (textos, imágenes, videos, etc.) que logran enriquecer el texto del que parten y expandir sus límites. La particularidad de la lectura expandida con respecto a la lectura fragmentada, es que las búsquedas de un texto son referencias que complementan la lectura de origen y que se incorporan inmediatamente a ésta, en cambio, en la lectura fragmentada es más difícil reconocer el momento de génesis o de síntesis de la información. En una lectura expandida se hace evidente la hipervinculación de los mundos físicos y digitales. Incluso quienes disfrutan más de la lectura en soportes impresos, hacen búsquedas de referencia en línea y van alternando la lectura en pantalla con la lectura en impreso.

> *La posibilidad de hacerlo al instante, de tener a la mano la llave para entender cómo es un lugar del que se habla, cómo se ve la gente de ese sitio, cuál era la familia de tal o cual personaje real, el* background *histórico, hace que leer sin el apoyo de un buscador de* Internet *sea una circunstancia que le hace a uno pensar que «algo falta». No ocurre esto con novelas o temas que no requieren de un marco de referencias más complejo, aunque también es placentero poder armar la imagen de un autor, conocer sobre la recepción de una obra y leer incluso reseñas sobre ella* (Isadora, 29 años).

Gabriel García Márquez «a la carta»

La profesora del taller de escritura les propuso como tarea individual escoger una novela o un libro de cuentos del autor recientemente fallecido, sin indicarles un soporte o lugar donde conseguirlo ni cómo leerlo, y les dio algunas consignas[11] para escribir un breve trabajo después de su lectura. La mayoría resolvió la tarea individual de manera bastante convencional: Consiguieron el libro prestado, lo buscaron en las bibliotecas de sus familiares o en la universidad, algunos lo compraron (el más barato y breve), y los menos lo leyeron en PDF. Hicieron una lectura tradicional (individual, concentrada y de principio a fin), la mayoría lo leyó completo y en impreso. En los resultados de las tareas se aprecia nuevamente la influencia determinante del capital cultural en la calidad del producto escrito y del nivel de reflexión. En el texto que presentamos a continuación también se puede advertir que no hay nada que nos indique que fue escrito por un estudiante de 18 años con pleno acceso a la Red y manejo diestro de diversas aplicaciones y programas digitales:

Cólera, amor, y ahora tiempo

Antonio (18 años)

---

11. TAREA INDIVIDUAL SOBRE LA OBRA DE GABRIEL MÁRQUEZ
    1) Terminar de leer el libro o cuento de Gabriel García Márquez que escogieron
    2) Responder las siguientes preguntas sobre su obra:
    a) ¿Por qué seleccionaron ese texto?
    b) ¿Cómo consiguieron dicho texto, y en qué soporte lo leyeron (libro impreso, PDF, fotocopias, etc)?
    c) Hagan un breve resumen de la novela o cuento.
    d) ¿Qué personaje les gustó más y cuál menos? Expliquen brevemente la razón.

> *Desde los 10 años, o tal vez antes porque no recuerdo bien, el libro me atraía mucho. Lo había visto acomodado en un estante dentro del cuarto de mis padres pero jamás había decidido abrirlo. Ni siquiera tocarlo. (...)* El amor en los tiempos del cólera *dictaban unas letras negras sobre la tapa y la foto de un hombre sonriente, también de color amarillo, parecía estar saludándome desde la contraportada. «Al parecer se llama Gabriel García» pensé. Claro, a esa edad yo ya entendía qué es el cólera, y tenía cierta noción de qué es el amor. (...) Lo hojeé, lo olí, pero no lo leí ese día, ni ese mismo año. (...) Unos cinco años después, no recuerdo cómo, el libro volvió a mis manos. Sabiendo (o recordando) aún qué es el cólera, y aunque con una noción del amor todavía menos definida que antes, comencé a leerlo. No sé por qué no lo terminé. Desde ese entonces el libro ha estado guardado entre los otros pocos que he comprado y que en ocasiones me he adjudicado tras sacarlos «prestados» de las diminutas bibliotecas de mis padres y de mi abuela. Si no me los apropio, los libros van a dar a la basura. Me atrevo a decir que la historia se repite: sé qué es el cólera, el amor sigue confundiéndome, y ahora la cuestión del tiempo me atormenta también. He tomado el libro, lo he abierto y los tres factores se han reunido desde el momento en que lo he comenzado a releer.*

En el marco del mismo taller de escritura, luego la profesora les planteó a los estudiantes una tarea grupal[12], cuya consigna principal fue «descubrir al hombre de carne y hueso detrás de su obra». Tampoco en esta oportunidad se les dieron indicaciones de cómo, o dónde conseguir la información, pero esta vez sí se pueden advertir en sus trabajos las huellas de su experiencia de lectoescritura en la Red. En los textos elaborados grupalmente, como el ejemplo que se expone a continuación, relatan que utilizan buscadores, orientan las búsquedas con diferentes combinaciones de palabras claves, consultan periódicos como fuente autorizada, miran videos, revisan blogs, y van siguiendo la ruta de los *links* que cada texto les ofrece. No obstante, en la elaboración posterior de la semblanza (que era el objetivo final de la tarea), ninguno cita las fuentes de donde fue sacada la información. Y en consecuencia, las referencias originales, que resultaron de volver a *compartir* lo que ya estaba infinitamente compartido en la Red, perdieron su autoría individual y se diluyeron en el hipertexto:

> *La actividad comenzó en el salón de clases. Debíamos investigar a García Márquez, pero no debíamos buscar lo conocido por todos, no debíamos repetir los nombres de las obras del autor, sino rodear esa gran cortina profesional y encontrar al hombre «de carne y hueso» que moldeaba las palabras de tal forma que cautivó al mundo entero. La red de* Internet *que proporciona la UAM era muy débil, por lo que la búsqueda en clase fue nada provechosa y debimos sustituir el ordenador por el libro* El olor de la guayaba, *aun-*

12. TAREA GRUPAL SOBRE LA OBRA DE GABRIEL GARCÍA MÁRQUEZ
1) Describan PASO A PASO la búsqueda que realizaron por Internet de las biografías, autobiografías, entrevistas y/o referencias a la obra de Gabriel García Márquez, desde que la iniciaron en clase hasta que culminó en el tarea grupal que presentarán en la siguiente clase. Expliquen brevemente en cada paso qué seleccionaron y qué descartaron de la información, y por qué.
2) Después de la búsqueda realizada, escriban cuáles son sus impresiones sobre el hombre que escribió la obra, el hombre de carne y hueso que está detrás de sus novelas exitosas.

> *que posteriormente regresamos a la búsqueda en línea. Entramos al buscador de Google e introducimos «García Márquez infancia». Los resultados de búsqueda nos ofrecieron 1.200.000 enlaces relacionados, por lo que no sabíamos por dónde comenzar. Descartamos inmediatamente aquellas páginas cuyo perfil apuntaba a la tradición infame del «copy/paste», y nos dedicamos a buscar artículos que nos ofrecieran anécdotas que pudieran acercarnos más a la intimidad del autor. Consultamos periódicos como* El País *de España*, El Colombiano, El Universal *de México, y uno que otro* blog *que dedica páginas a Gabito. Dentro de las páginas consultadas, el sitio web de la Fundación del Nuevo Periodismo Iberoamericano fue de gran apoyo para conocer al Gabo padre, esposo, vecino, y sobre todo, amigo. Y es así como el día de hoy, a base de nuestra exploración, intercambiamos en equipo nuestra impresión del «mexicano de Aracataca». (...)En nuestra opinión muy personal, y sabiendo que no somos expertos en el escritor, consideramos que Gabriel García Márquez tiene una obra digna de reconocimiento. Sin embargo, creemos que las últimas tres semanas la figura del escritor ha sido exprimida y hasta cierto punto la dulzura de Gabo nos ha empalagado a los tres.* (Alejandro, Antonio y Jennifer).

En la crónica sobre la tarea grupal destacan los periódicos como fuentes autorizadas para seleccionar la información en una base abrumadora de 1.200.000 enlaces relacionados. Y dentro de los periódicos *El País* ocupa un lugar privilegiado en las consultas realizadas por los estudiantes del curso. Este dato es coincidente con la creciente expansión y penetración de las diversas plataformas digitales de dicho diario a las cuales se accede sobre todo desde el celular, que registran la mayor audiencia digital de los periódicos en español: 15,2 millones de usuarios únicos de los cuales el 32 % procede del continente americano (*El País*, 2015:20). Los datos nos ofrecen un nicho interesante para explorar con mayor detenimiento la relación entre fuente periodística, reproducción de contenidos a través de dispositivo digitales y producción de conocimientos en el ámbito universitario.

En otra perspectiva, los textos elaborados grupalmente constituyen síntesis expresivas de las diversas negociaciones que se producen en el ámbito escolar entre formas tradicionales y emergentes de lectoescritura en la Red. El primer acuerdo de la negociación estriba en que los estudiantes aprecian lo que la profesora dice y cómo enseña, y ella, por su parte, les permite experimentar y utilizar sus habilidades digitales y de navegación para apoyarse en la resolución de la tarea. El segundo acuerdo tiene que ver con la utilización pragmática y diversificada de todos los recursos al alcance de la mano de los estudiantes. La profesora los deja moverse libremente entre el libro impreso, el PDF, la impresión del PDF, las fotocopias, la dispersión de las búsquedas en Internet, el uso y abuso del hipertexto para comprender y recomponer los textos, pero espera que de toda esa manipulación resulte un texto elaborado y reflexivo donde se citen las fuentes, y no un collage con retazos del *copy/paste*. Obviamente algunos lo logran y otros no, pero antes de Internet también entregaban tareas que se limitaban a los resúmenes más o menos textuales de los libros, y otras donde se apreciaba una reflexión más lúcida, crítica o creativa. El tercer acuerdo tácito pasa por la comunicación.

A la mayoría de estudiantes entrevistados no les preocupa si sus profesores tienen un manejo experto de las redes, pero esperan (y en ocasiones exigen), que la comunicación sea más constante y horizontal y que trascienda obviamente el salón de clases, en síntesis: que estén disponibles todo el tiempo a través del correo electrónico o Facebook. El cuarto acuerdo pasa por la tolerancia del uso de los dispositivos digitales en clase. La clase sigue discurriendo de manera predominantemente tradicional con el profesor al frente exponiendo los contenidos del curso, y los estudiantes atendiendo, o simulando que atienden. Pero por la vía de la aceptación resignada de la realidad, la mayoría de los profesores cada vez tolera más el uso de los teléfonos inteligentes o tabletas, a sabiendas que la mayoría del tiempo son usadas para comunicarse con los amigos en las redes sociales; pero también, cada vez más, promueven la búsqueda de información puntual sobre algún tema de los que se están tratando en la clase, ocasionalmente, o como parte de un ejercicio.

Aunque el tipo de «acuerdos» reseñados, describen las dinámicas de negociación que se dan en las clases de teoría de los profesores de más de 40 años (los talleres de video, fotografía, cine, radio, etc., tienen otras dinámicas marcadas por la incorporación ineludible de los soportes digitales), no es posible generalizar a todo el cuerpo de maestros. La UAM, y la carrera de comunicación en particular, están atravesando un proceso de renovación generacional en la planta docente, y esto seguramente puede generar otro tipo de negociación entre profesores jóvenes y estudiantes más cercanos generacionalmente a sus prácticas.

Los acuerdos resultantes —tácitos o explícitos—, de la negociación en el salón de clases entre prácticas tradicionales y emergentes de lectoescritura en la Red, van tejiendo una nueva tela de experiencias en las modalidades de enseñar/aprender y en la comunicación entre estudiantes y profesores, que incorpora lo «nuevo» de manera lenta y pragmática sin descartar lo «viejo». Pero este accidentado y desigual tránsito, no puede ser aún verbalizado en el discurso de los profesores y estudiantes, quienes optan por describir sus prácticas en términos convencionales. Por eso resulta tan compleja y confusa su comprensión. La textura, color y grosor del nuevo lienzo se va redefiniendo en el marco de contradicciones, paradojas, traslapes, redes visibles e invisibles, actores humanos y no humanos, como cualquier otro vínculo histórico y social con las nuevas tecnologías (Dussel, 2015). Lo cual nos obliga como maestros e investigadores, a mantener una actitud reflexiva y abierta sobre nuestras prácticas docentes y a sostener la vigilancia epistemológica sobre dichas realidades en tanto objetos de estudio. Hoy más que nunca, las preguntas por las condiciones de la producción del conocimiento son obligadas, pero coincidiendo con Latour: «El proyecto general de lo que supuestamente debemos hacer juntos es puesto en duda. El sentido de pertenencia ha entrado en crisis. Pero para registrar esta sensación y seguir estas nuevas conexiones es necesario idear una nueva noción de lo social, no como un dominio especial, un reino específico o un tipo de cosa particular, sino como un movimiento muy peculiar de reasociación y reensamblado» (2008:21).

Por último, la experiencia de observación participante en el taller de escritura muestra que los estudiantes más que abandonar los libros, se han vuelto pragmáticos con ellos. No los

rechazan ni los cuestionan, al contrario, siguen teniendo un gran valor simbólico, y si los encuentran o se topan con ellos en alguna de las múltiples carreteras que transitan dentro y fuera de la Red, los leen con gusto, sobre todo si son novelas. Con mayor razón si el encuentro lo propicia un profesor, o alguien de su red de afectos significativos. Pero hay algo que los editores de libros tendrían que tener en cuenta en el momento de diseñar sus políticas de ventas: los estudiantes no están dispuestos a pagar por un libro que pueden encontrar dentro o fuera de la Red. Si no lo consiguen prestado (de un familiar, un amigo o la biblioteca), o gratis (libro o PDF), es probable que desistan de leerlo, salvo que sea un texto académico obligatorio. En este caso, si no está disponible en la Red para leer en digital o impreso, buscarán fotocopiarlo, y en último caso, recurrirán a las reseñas, o capítulos dispersos que otros estudiantes escanean y suben a la Red.

El último día del taller la profesora llevó una caja llena de novelas de distintos géneros (algunas clásicas y otras contemporáneas) para regarlas a sus estudiantes. Ella pensaba que solo mostrarían interés por el obsequio aquéllos que habían estado más comprometidos con las lecturas y tareas del taller. Sin embargo, no dejó de sorprenderla la voracidad que mostraron todos por hacerse con alguno de los libros. No quedó ninguno en la caja. Es difícil saber si los leerán o no, pero si ante una montaña de novelas disponibles todavía manifiestan emoción en llevarse alguna en la mochila junto al celular o la tableta, entonces debemos relativizar nuestros más funestos pronósticos sobre la desaparición del libro, y pensar estrategias para acercar los libros al complejo entramado de las autopistas del hipertexto, las imágenes y la navegación en Red. Los estudiantes difícilmente transitarán por su propia iniciativa los viejos caminos y carreteras de la experiencia de la lectura tradicional y unitaria, salvo que alguna de las autopistas se encuentre en reparación, o no sea posible llegar a destino a través de ellas. Y aun así, estas lecturas tradicionales se volverán significativas y trascendentes en las nuevas autopistas, si consiguen aportar algún sentido o valor agregado, explícito o implícito, a la experiencia hipertextual del ensamblaje de cadenas infinitas de material narrativo y audiovisual en la Red.

7.5 Comprender a los nuevos lectores

La recuperación de la perspectiva de los jóvenes en la definición de su experiencia con los textos y soportes impresos y digitales, permite comprender las prácticas tradicionales y emergentes de lectoescritura desde contextos más amplios de producción de significados que son poco abordados en la bibliografía especializada sobre el tema. La focalización de dichas prácticas como estructuras narrativas vinculadas a la emergencia del *yo* situadas en el espacio biográfico, nos facilitó pensar la apropiación de las nuevas herramientas de lectoescritura en términos prácticos y simbólicos, y reconstruir los significados que le otorgan a la experiencia de leer y escribir en distintos soportes físicos y virtuales *situada* en múltiples y diversos escenarios de la vida cotidiana.

Por su parte, priorizar la reconstrucción del movimiento por encima de la lógica analítica que sólo advierte anarquía conceptual en la dispersión de los fragmentos en el hipertexto, nos permitió prescindir del rompecabezas original para reconocer sus piezas metamorfoseadas en nuevas composiciones contingentes, inestables, precarias y afectivamente integradas en el espacio biográfico que se instituyen como narrativas metafóricas para hablar de lo que les preocupa, los angustia, los provoca, los inquieta. En consonancia con lo anterior, desde el comienzo de esta investigación asumimos que el ámbito clave para comprender las nuevas formas de lectoescritura en la vida de los jóvenes universitarios, es el «espacio biográfico». Ámbito clave de producción de significados, recreado por los relatos cotidianos incesantes sobre el *sí mismo* y los *otros*, que actúan como alteridades espejadas que superponen, integran, funden, mezclan y traslapan diversas narrativas personales y mediáticas a través de un gran repertorio de recursos que brindan los dispositivos digitales y aplicaciones más populares disponibles.

Estos relatos, desplegados en las pantallas, necesariamente implican leer y escribir de forma constante, sin embargo, los jóvenes no lo reconocen de este modo y siguen reservando la definición de lectura y escritura para las actividades que desarrollan en espacios tradicionales y acotados simbólicamente para ese fin, como la universidad, el trabajo escolar o la lectura de novelas, periódicos o revistas. La paradoja que se plantea entre leer y escribir todo el tiempo, y no reconocer que se lo está haciendo, nos planteó el doble desafío de comprender desde la perspectiva de los sujetos, por una parte, el sentido de las prácticas emergentes y compulsivas de lectoescritura, y, por otra, cómo se ubican, interceptan o resignifican los actos de lectura y escritura tradicionales.

La lectura sigue siendo una actividad cargada de rituales tradicionales: *leer* es tocar, oler y sentir la textura del papel, *leer* es dejar huellas y marcas personales en los libros. *Leer* requiere concentración e intimidad. *Leer* establece complicidad con el autor, la trama y los personajes. *Leer* raramente es comprar, es conseguir el libro impreso a través de un amigo, un familiar, o en la biblioteca. La única relación explícita entre *leer* y la Red, radica en conseguir y bajar gratis un PDF de una novela o libro de texto, para leerlo en pantalla o impreso. Por su parte, en los escenarios virtuales, la experiencia subjetiva de la lectoescritura mientras se está conectado se define como *chatear, mensajear, enviar, publicar, mirar, ver, postear, recolectar, escuchar, tuitear, o navegar*. Tampoco se lee y se escribe cuando se *busca*, se *googlea, se baja,* se *linkea*, se *tuitea*, sino que se *comparte*, en sus propias palabras. Al *compartir* generan sentido de pertenencia y capital social. Obviamente se trata de compromisos y vínculos más efímeros y variables que los que aportan las redes tradicionales, pero que no se crean para reemplazar a las tradicionales, sino para dotarlas de un nuevo tipo de capital simbólico que se cultiva y se cosecha en Internet a través de las redes sociodigitales. Se trata de un capital simbólico que acumula datos y saberes de forma anárquica, más no indiscriminada. Metafóricamente hablando, las piezas del rompecabezas no se utilizan para volver a la composición original, sino que se ensamblan con piezas de otros rompecabezas ya reensambladas y compartidas por otros para producir nuevos sentidos de naturaleza necesariamen-

te contingente a partir de condensaciones y desplazamientos sobre el material narrativo original. De ahí que los libros que más probabilidades tienen de volverse significativos en el espacio biográfico de los jóvenes, son aquellos *cuyas instrucciones de uso se hallan en lugares que NO son únicamente libros*:

> «No resulta fácil decir de qué lugares se trata, pero la lengua del mundo, hoy en día, sin duda alguna se gesta en la televisión, en el cine, en la publicidad, en la música ligera, tal vez en el periodismo. Es una especie de lengua del Imperio, una especie de latín hablado en todo Occidente. Está formada por un léxico, por una determinada idea de ritmo, por una colección de secuencias emotivas, por algunos tabúes, por una idea concreta de velocidad, por una geografía de caracteres. Los bárbaros van hacia los libros, y van de buena gana, pero para ellos tienen valor únicamente los escritos en esa lengua, porque de esta forma no son libros, sino segmentos de una secuencia más amplia, (…) que a lo mejor se ha generado en el cine, ha pasado por una cancioncita, ha desembarcado en televisión y se ha difundido en Internet» (Baricco, 2008:89).

El estudio también evidencia que mientras mayor apropiación práctica hay de los actos de lectoescritura en la Red —en el sentido de poder *linkear*, fragmentar, postear, editar, recomponer, publicar, o compartir un texto—, existe un menor reconocimiento social de los mismos al punto de volverse invisibles en el discurso de los jóvenes. Como ya se señaló, ninguna de estas actividades en la Red se asocia con leer o escribir. A la inversa, mientras menor apropiación práctica hay de un texto como unidad física, particularmente en el caso de un libro impreso —en el sentido de no poder editarlo, *linkearlo*, fragmentarlo o recomponerlo—, se verifica un mayor reconocimiento simbólico de la lectura. Por lo cual no es de extrañar que las encuestas de lectura tengan un registro tan bajo de las prácticas de lectura en distintos ámbitos y soportes, si éstas solo están asociadas a la lectura de novelas, ensayos, periódicos o revistas impresas en el imaginario social compartido de entrevistados y entrevistadores.

La investigación demuestra claramente que los libros impresos (o las impresiones de los PDF), las fotocopias (como lugar de lectura y escritura) y el uso de los cuadernos y blocks de notas en el salón de clases o en la casa, no han desaparecido del horizonte intelectual de los jóvenes sino que se han resignificado con cierto valor agregado. La diferencia radica en que antes constituían un recurso único, indispensable e indiscutible en la formación académica, y ahora están siendo reubicados —a veces íntegros y otras como fragmentos— en una cadena de operaciones cognoscitivas, lúdicas y afectivas en las redes socio digitales, que ya no los tiene como protagonistas de la síntesis, ni de la totalidad del conocimiento, sino como eslabones reciclados de múltiples formas y en diversos formatos en la producción del conocimiento. Lo cual inevitablemente provoca cambios de orden epistemológico, más que de orden ontológico, como bien lo señala Pons (2013:27) «Hemos pensado inútilmente, de manera ingenua, que la revolución tecnológica era simplemente un aumento de las herramientas que tendríamos a nuestra disposición, un incremento de las posibilidades con las que contábamos, como había ocurrido otras veces. Sin embargo,

a poco que reparemos en ello entenderemos que la modificación va mucho más allá, pues altera las formas de producción y de comunicación, no el método que nos caracteriza pero sí las prácticas que ejercitamos diariamente (o mejor, no hay variación ontológica, como he apuntado, pero sí epistemológica)».

En las prácticas de lectoescritura emergentes, a diferencia de las tradicionales, la principal motivación gira alrededor de las posibilidades de leer y escribir acerca de sí mismo y de los otros rasgos significativos en el espacio biográfico. Las actualizaciones de estado en Facebook son mensajes escritos en forma de monólogo interno dirigidos a nadie en especial, que informan del estado de ánimo, de aprendizajes de la vida o eventos que ocurren en la vida de una persona. Tiene razón Sibilia (2008) cuando afirma que la principal obra que producen los autores-narradores de los nuevos géneros confesionales de Internet, es un personaje llamado *yo*:

> «Lo que se crea y recrea incesantemente en esos espacios interactivos es la propia personalidad (...). «La personalidad es sobre todo algo que se ve: una subjetividad visible. Una forma de ser que se cincela para mostrarse. Por eso estas personalidades constituyen un tipo de construcción subjetiva alterdirigida, orientada hacia lo demás: para y por los otros. (...) Porque bajo el imperio de las subjetividades alterdirigidas, lo que se es debe verse, y cada uno es lo que muestra de sí mismo» (Sibilia, 2008: 265-266).

Por último, los textos e hipertextos que generan los jóvenes en Internet, nos confirman la importancia que sigue teniendo el capital cultural y simbólico en la calidad de la producción de nuevas síntesis cognoscitivas, que no proviene necesariamente de los padres o de la universidad, como lo demuestra nuestro estudio y otros realizados recientemente (García Canclini, N., Cruces F. y Urteaga M., 2012; Sánchez García, Lluch y Río (2013), sino que las redes sociales a través del incesante motor de compartir, pueden despertar y promover inquietudes, así como facilitar emprendimientos creativos de todo tipo. En consecuencia, aunque los estudiantes tengan las mismas habilidades digitales, y practiquen operaciones similares con el hipertexto, no todos crean contenidos de igual calidad reflexiva o literaria.

Respecto a las prácticas de la lectoescritura en la universidad, e independientemente de que permanezcan hegemónicas las modalidades tradicionales, la dinámica del salón de clases se está redefiniendo lentamente a través de diversos tipos de negociaciones entre la experiencia práctica y simbólica de los profesores, por una parte, y la de los estudiantes con los soportes digitales, por otra. Experiencias que no sólo están marcadas por diferencias generacionales sino también por su lenta y desigual penetración en el *habitus* (Bourdieu, 1988) escolar. Lo que queremos destacar es que, aun reconociendo las diferencias entre las habilidades y competencias digitales de unos y otros (que ya no son tantas ni tan marcadas), el conjunto de disposiciones y actitudes que forjaron históricamente el *habitus* escolar, sigue determinando en buena medida las modalidades de enseñanza/aprendizaje en la universi-

dad. En otras palabras, la incorporación de las nuevas habilidades digitales que repercuten en formas emergentes de lectoescritura en la Red, avanzan mucho más rápido en transformar la experiencia personal de los profesores y alumnos, que lo que consiguen impactar en la dinámica pedagógica del salón de clases:

> «En general no es fácil atravesar las fronteras de la escuela. La fuerza de lo instituido desde hace siglos es considerable y suele constituir una barrera que protege a la escuela de cambios que suceden fuera de ella. Los contenidos que se han cristalizado como enseñables —los que son efectivamente enseñados, en particular aquellos que en la práctica resultan prioritarios ya que se les dedica mucho tiempo escolar—, así como las formas arraigadas de presentarlos, contribuyen a hacer invisibles otras posibilidades o entran en conflicto con las transformaciones que se aspira a producir para acercar el universo escolar al extraescolar» (Lerner, 2012: 31-32).

No obstante, la lógica hegemónica del espacio escolar y la lógica emergente del espacio virtual, no se comportan como ámbitos totalmente separados en la experiencia cotidiana de la lectoescritura de los jóvenes, sino más bien que entre ambas se producen cruces, traslapes y negociaciones de carácter afectivo, cognoscitivo y pragmático. Los estudiantes declaran sistemáticamente que prefieren los libros impresos y las fotocopias para leer y comprender mejor los textos, y que también optan por el papel para resumir, organizar, esquematizar, y *personalizar* las ideas, pero en sus prácticas se observa el uso *pragmático* de todas las plataformas, soportes y recursos físicos y digitales para resolver los trabajos universitarios y la negociación, más que el conflicto, entre prácticas tradicionales y emergentes de lectoescritura dentro y fuera del salón de clases.

7.6 Bibliografía

Albarello, F. (2011), *Leer-navegar en internet: las formas de lectura en la computadora.* La Crujía, Buenos Aires.

— (2011, julio), «Leer/navegar en la pantalla: ¿una nueva revolución de la lectura?», *Revista Criterio*, n.º 2372. Disponible en http://www.revistacriterio.com.ar/cultura/leernavegar-en-la-pantalla-%C2%BFuna-nueva-revolucion-de-la-lectura/

Andrade, L. (2007), «Leer: laboriosa construcción de una práctica y los desafíos de la cibercultura», en *Revista Iberoamericana de Educación*. n.º 43/2. 10 junio 2007. OEI.

Arfuch, Leonor. (2007), *El espacio biográfico. Dilemas de subjetividad contemporánea*. FCE, Buenos Aires.

Baricco, A. (2008), *Los bárbaros. Ensayo sobre la mutación*. Anagrama. Barcelona.

Bourdieu, P. (1988), *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Taurus, Madrid.

Bringu, X. y Sádaba, C. (2011), *Menores y redes sociales*. Foro Generaciones Interactivas. Madrid.

Brown, Millward (noviembre de 2013), «Estudio de usos y hábitos de dispositivos móviles en México». 2ª edición. Disponible en: http://www.slideshare.net/iabmexico/estudio-de-usos-y-habitos-de-dispositivos-moviles-2013.

Castellanos Ribot, Margarita (2011), «Literacidad: prácticas de lectura de impresos y electrónica de los alumnos de la carrera de Comunicación Social de la UAM-*X*», en *Seminario de Lectura en el mundo de los jóvenes ¡Una actividad en riesgo!*, coordinado por Elsa M. Ramírez Leyva. México. CUIB. UNAM.

Chartier, R. (1997), «Las representaciones de lo escrito», en *Estudios Sociales, Revista Universitaria Semestral*, Año VII, n.º 13. Argentina, p. 130. Disponible en: http://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/ojs/index.php/EstudiosSociales/article/viewFile/2389/3409

— (2010), «Aprender a leer, leer para aprender», en *Nuevo mundo, mundos nuevos*, *Debates*. n.º 10. 01 de febrero de 2010. Disponible en: http://nuevomundo.revues.org/58621

Díaz Noci, Javier (2009), «Multimedia y modalidades de lectura: una aproximación al estado de la cuestión». *Comunicación* n.º 33, V. XVII. Revista Científica de educomunicación. 213-219 pp.

Domínguez, M. y Rodríguez Sádaba, I. (2005), «Transformaciones en las prácticas culturales de los jóvenes. De la lectura como ocio y consumo de fragmentación neotecnológica», en *Revista de Estudios de juventud*, n.º 70. *Jóvenes y lectura.*

Dussel, I. (2012), «Más allá del mito de los "nativos digitales". Jóvenes, escuelas y saberes en la cultura digital», en Southwell, M. (comp.), *Entre generaciones. Exploraciones sobre educación, cultura e instituciones*. Rosario, FLACSO/Homo Sapiens. pp. 183-213.

— (2015), «Nuevas alfabetizaciones en la escuela. La educación escolar y los saberes en la era digital», en Pereyra, M. (comp.), *Los multialfabetismos en las sociedades del conocimiento*, Granada, Ed. Aljibe (en prensa).

Elola, Joseba (2015), «Compartir noticias en la era del móvil», *El País*, 17/05/2015. p. 20.

Fernández Durán, Natalia (2005), «La lectura entre las prácticas culturales de los jóvenes en España», *Revista de estudios de juventud*, n.º 70. *Jóvenes y lectura.* pp.13-21.

García Canclini, N.; Cruces, F. y Urteaga, M. (compiladores) (2011), *Jóvenes, culturas urbanas y redes digitales*, Ariel/UAM/Fundación Telefónica/UNED.

Goicochea de Jorge, M. (2011), «Los nuevos rituales de lectura literaria en pantalla», ponencia en el *XXVII Encuentro La literatura en la Era Digital*, Asturias. Disponible en: http://www.mcu.es/lectura/pdf/v11_maria_goico.pdf

Igarza, Roberto (2011), «El libro-pantalla: los contenidos digitales y el futuro de la lectura», en Spadaccini, Silvia (coord.), *La sociedad de las cuatro pantallas, una mirada latinoamericana*. Fundación Telefónica/Ariel. pp. 81-102.

Latour, B. (2008), *Reemsamblar lo social. Una introducción a la teoría del actor-red*. Manantial, Buenos Aires.

Lerner, D. (2012), «La incorporación de las TIC en el aula. Un desafío para las prácticas escolares de lectura y escritura» en Goldin, Kriscautzky y Perelman (coordinadores), *Las TIC en la escuela, nuevas herramientas para viejos y nuevos problemas.* Océano Travesía. México.

Lorenzo, Javier (2005), «La lectura en la Generación de la Red. Jóvenes, lectura e Internet», en *Revista de Estudios de juventud* n.º 70. *Jóvenes y lectura.*

Lluch Gemma (2014), «Jóvenes y adolescentes hablan de lectura en la red», *Ocnos*, 11, pp. 7-20.

Menéndez, P. y Enríquez, E. (2014), «Estudio sobre los hábitos de los usuarios de internet en México 2014». Elaborado para AMIPCI. Disponible en: https://www.amipci.org.mx/estudios/habitos_de_internet/Estudio_Habitos_del_Internauta_Mexicano_2014_V_MD.pdf

Morley, D. (2008), *Medios, modernidad y tecnología*. Gedisa, Barcelona.

Piracón Fajardo, J. (2015), «Videojuegos en entornos escolares: actores, prácticas y representaciones» (en evaluación). Tesis para optar al título de Magister en Ciencias Sociales de Flacso Argentina.

Pons, Anaclet (2013), *El desorden digital. Guía para historiadores y humanistas*, Madrid, España.

Reig, D. y Vílchez, Luis F. (2013), «Los jóvenes en la era de la hiperconectividad: tendencias, claves y miradas». Fundación Telefónica y Fundación Encuentro.

Reviglio, M. (2009), «La tecnología de la escritura: Del punzón al teclado, del papiro al blog», *Chasqui 106*, pp. 68-71.

Rey, G. (2009), «Las reubicaciones de la lectura. Libros, lectores y lecturas», en *Pensamiento Iberoamericano* n.º 4. pp.235-253.

Rodríguez, Ana M. (2014), «El hábito de la lectura no mejora; seguimos igual que en 2006: Caniem». *La Jornada*, 30 de abril 2014, p. 2.

Rodríguez de las Heras, A. (2002), «La lectura en pantalla», en Millán, J. A. (coord.) *La lectura en España*. Informe 2002. Madrid: Federación de Gremios de Editores de España.

Rueda, R. (2014), «(Trans)formación sociotécnica, subjetividad y política». *Revista Pedagogía y Saberes*, Universidad Pedagógica Nacional, Colombia, n.º 40. pp.11-22.

Sánchez García, S.; Lluch, G. y Del Río, T. (2013), «La lectura en la web 2.0. Estudio de caso: los *Blogs*» en el Reto *Delirium. @tic.Revista d'innovació educativa,* 10. Valencia: Universitat de Valencia.

Sibilia, P. (2008), *La intimidad como espectáculo*. FCE, Buenos Aires.

Winocur, R. (2012), «Transformaciones en el espacio público y privado. La intimidad de los jóvenes en las redes sociales». *TELOS. Cuadernos de Comunicación, Tecnología y Sociedad.* Dossier Identidad Digital, n.º 91, abril/junio. pp.79-88. Disponible en: http://sociedadinformacion.fundacion.telefonica.com/DYC/TELOSonline/SOBRETELOS/Nmerosanteriores/DYC/TELOSonline/SOBRETELOS/Nmerosanteriores/Nmero91/seccion=1282&idioma=es_ES.do

Winocur, R. y Sánchez Vilela, R. (2013), *Evaluación cualitativa de las experiencias de apropiación de las computadoras portátiles XO en las familias y comunidades beneficiarias del Plan Ceibal*. BID/CENTRO CEIBAL/ UAM/UCU. Disponible en http://www.ceibal.org.uy/index.php?option=com_content&id=909&Itemid=58

Notas sobre los autores

Néstor García Canclini es Profesor Distinguido en la Universidad Autónoma Metropolitana de México e Investigador Emérito del Sistema Nacional de Investigadores de México. Ha sido profesor en las universidades de Austin, Duke, New York, Stanford, Barcelona, Buenos Aires y Sao Paulo. Recibió en 2014 el Premio Nacional de Ciencias y Artes de México. Su más reciente libro es *El mundo entero como lugar extraño*, publicado por la Editorial Gedisa.

Verónica Gerber Bicecci. Artista visual que escribe. Ha publicado los libros: *Mudanza* (Ed. Auieo–Taller Ditoria, 2010) y *Conjunto Vacío* (Ed. Almadía, 2015). Ha expuesto en el Museo Universitario de Arte Contemporáneo (MUAC), el Museo de la Ciudad de México, el Museo Experimental el Eco y el Centro Cultural de España, entre otros. Es editora en la cooperativa Tumbona Ediciones. Se graduó de la licenciatura en artes plásticas de la ENPEG, La Esmeralda, y de la Maestría en Historia del Arte de la UNAM.

Andrés López Ojeda es Doctor en Ciencias Antropológicas y Profesor-Investigador del Centro de Investigación y Estudios Turísticos (CIETUR) de la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM). Sus líneas de investigación son Cultura, Patrimonio y Gastronomía Turística. Actualmente es integrante del Grupo Interdisciplinario de Políticas Culturales del CONACULTA.

Itzel Martínez del Cañizo: Directora, productora y fotógrafa. Desarrolla proyectos documentales colaborativos, entre los que destacan *El hogar al revés* (2014) y *Que suene la calle* (2006), que se han exhibido en diversos festivales de cine y arte contemporáneo en varios países. Ha sido docente en la Universidad Autónoma de Baja California y en la Ibero; y becaria del FONCA e IMCINE, entre otras instituciones. Dirige el sello Cuarto Propio y es Fundadora de BorDocs Foro Documental en Tijuana.

Eduardo Nivón Bolán es doctor en Antropología. Ha realizado distintos trabajos sobre cultura urbana, movimientos sociales y política cultural. Es autor de *Política cultural. Temas, problemas, oportunidades* (CONACULTA, Colección Intersecciones). Como coordinador ha publicado *Gestión cultural y teoría de la cultura. De la teoría del Arte a los estudios culturales* (Gedisa-UAMI). Actualmente es profesor en el Departamento de Antropología de la UAM-Iztapalapa y miembro del Sistema Nacional de Investigadores.

Carmen Pérez Camacho, Doctora en Ciencias Antropológicas, Directora General de C2 Cultura y Ciudadanía, Plataforma de Investigación y Diseño de Políticas Culturales, A. C. Sus líneas de investigación en los últimos años giran en torno a hábitos y consumo cultural en casas de cultura, bibliotecas y espacios públicos; así como los procesos de gestión y capacitación de promotores culturales comunitarios e institucionales. Actualmente es integrante del Grupo Interdisciplinario de Políticas Culturales del CONACULTA.

Carla Pinochet Cobos. Antropóloga social de la Universidad de Chile y doctora en Antropología de la cultura de la Universidad Autónoma Metropolitana, México. Se desempeña como investigadora y docente en antropología de los procesos artísticos contemporáneos y estudios sobre prácticas culturales en América Latina. En la actualidad, realiza su investigación postdoctoral en el Departamento de Antropología de la Universidad Alberto Hurtado de Chile.

Rosalía Winocur es Doctora en Ciencias Antropológicas y profesora-investigadora en la Universidad Autónoma Metropolitana de México. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores de México y de la Academia Mexicana de Ciencias. Ha coordinado investigaciones sobre la apropiación de las TIC en la vida cotidiana. Sus últimos libros son: *Familias pobres y computadoras* en coautoría con Rosario Sánchez Vilela (Planeta, Montevideo), y *Las redes sociodigitales en México* (FCE/CONACULTA) en coordinación con J.A. Sánchez.

Antonio Zirión Pérez es profesor del Departamento de Antropología de la UAM-I. Doctor en Ciencias Antropológicas por la UAM-I y maestro en Antropología Visual por la Universidad de Manchester; es fotógrafo y documentalista independiente. Sus líneas de investigación son la antropología visual y la antropología urbana. Fue premiado por la Academia Mexicana de Ciencias por su tesis doctoral en Ciencias Sociales y Humanidades (2010).

Si bajan las cifras de ventas de libros y periódicos ¿significa que se lee menos? A diferencia de la mayoría de encuestas que indagan sólo la lectura en papel, se estudian aquí también los nuevos modos de leer —en computadoras, tabletas y teléfonos móviles— junto a los cambios de las bibliotecas, la expansión de salas de lectura, libroclubes y ferias de libros.



La investigación cualitativa sobre cómo leen jóvenes y adultos de distintas generaciones y niveles educativos, en las escuelas, la casa o el transporte, individualmente o en grupos, muestra los muchos propósitos por los cuales se llega a la lectura. Al explorar no *cuánto* se lee sino *cuándo y cómo* se lee, se vuelven visibles las mutaciones de esta práctica.

Una primera evidencia es que ahora se lee mucho y diariamente: libros, revistas, textos con imágenes, correos electrónicos, mensajes de texto. ¿Tienen el mismo valor los diversos modos de leer y escribir? Para responder es necesario conocer las variadas maneras en que nos informamos, entretenemos y comunicamos. Centrar más la investigación en la experiencia de los lectores que en los libros que leen abre nuevas perspectivas para las tareas de educadores, promotores de la lectura, editores y, por supuesto, para mejorar las encuestas y las demás formas de explorar qué es leer hoy.

ISBN: 978-607-747-133-2

